

***Aulas mágicas: metodologias e textos para promover o gosto  
pela leitura em aulas de Português e de Espanhol***

**Tânia Neves de Lemos Santos**

**Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo  
do Ensino Básico e no Secundário e do Espanhol no Ensino Básico e  
Secundário**

**Versão corrigida e melhorada após sua defesa pública**

**Outubro de 2016**

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário e do Espanhol no Ensino Básico e Secundário realizado sob a orientação científica das Professoras Doutoradas Ana Madeira e Isabel Araújo Branco, Professoras Auxiliares da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

*Um agradecimento especial a todos aqueles que me acompanharam e apoiaram nesta caminhada.*

# *Aulas mágicas: metodologias e textos para promover o gosto pela leitura em aulas de Português e de Espanhol*

Tânia Neves de Lemos Santos

## RESUMO

Fomentar o gosto pela leitura é considerado hoje um dos objetivos da educação literária. É objetivo deste trabalho refletir sobre qual deverá ser a abordagem a adotar pelo professor para promover o gosto pela leitura literária, ao nível das modalidades de leitura, das atividades e estratégias de leitura e dos textos. A abordagem defendida foi posta em prática na Escola Secundária de Camilo Castelo Branco e no *Instituto Español de Lisboa "Giner de los Ríos"* através de quatro unidades didáticas com contos de realismo mágico. A aplicação das unidades didáticas foi precedida e seguida de inquéritos que permitiram obter dados sobre os gostos e hábitos de leitura dos alunos e perceber se estes foram recetivos a tal abordagem e a esses textos. Os resultados demonstram que, apesar de, em geral, abordagem e textos terem sido bem recebidos, há uma tendência negativa nos gostos e hábitos de leitura.

## ABSTRACT

To promote the love for reading is seen today as a goal of literary education. This paper suggests which approach a teacher should adopt to promote the love of reading, regarding reading modalities, class activities and reading strategies and texts. The chosen approach was implemented in two schools, *Escola Secundária Camilo Castelo Branco* and *Instituto Español de Lisboa "Giner de los Ríos"*, with four unit plans with magical realism short stories. The use of those unit plans was preceded and followed by inquiries that allowed the gathering of data concerning the students' reading habits and love for reading and examines whether they were receptive to the chosen approach and texts. The results show that despite the approach and texts' success, in general terms, there is a negative tendency on the reading habits and love for reading.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação literária, modalidades de leitura, estratégias de leitura, conto, realismo mágico.

**KEYWORDS:** Literary education, reading modalities, reading strategies, short story, magical realism.





# ÍNDICE

|   |           |
|---|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>   | <b>1</b>  |
| <b>CAPÍTULO I: PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA - AS ESCOLAS .....</b>                | <b>3</b>  |
| I.1. ESCOLA SECUNDÁRIA DE CAMILO CASTELO BRANCO .....                                 | 3         |
| I.2. INSTITUTO ESPAÑOL DE LISBOA “GINER DE LOS RÍOS” .....                            | 4         |
| <b>CAPÍTULO II: APRENDER A GOSTAR DE LER LITERATURA.....</b>                          | <b>7</b>  |
| II.1. A IMPORTÂNCIA DO GOSTO PELA LEITURA.....  | 8         |
| II.2. PROMOVER O GOSTO PELA LEITURA.....  | 12        |
| II.2.1. Modalidades de Leitura .....  | 12        |
| II.2.2. Atividades e Estratégias de Leitura.....                                      | 16        |
| II.2.3. Textos.....   | 20        |
| II.2.3.1. O Género: Conto.....  | 21        |
| II.2.3.2 A Categoria: Realismo Mágico .....   | 21        |
| II.3. LER LITERATURA EM AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....                              | 22        |
| II.4. DOCUMENTOS OFICIAIS.....  | 24        |
| <b>CAPÍTULO III: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DO MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO .....</b> | <b>29</b> |
| <b>CAPÍTULO IV: PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA - AS AULAS .....</b>                 | <b>33</b> |
| IV.1. AS AULAS DE PORTUGUÊS.....  | 33        |
| IV.1.1 Caracterização da Turma .....  | 33        |
| IV.1.2. Unidades Didáticas .....  | 34        |
| IV.1.2.1. «Dies Irae».....  | 35        |
| IV.1.2.2. “Que conto queres ler?” .....   | 39        |
| IV.1.3 Análise dos Dados.....   | 42        |
| IV.2. AS AULAS DE ESPANHOL.....   | 44        |
| IV.2.1 Caracterização da Turma .....  | 44        |
| IV.2.2. Unidades Didáticas .....  | 45        |
| IV.2.2.1. «Un señor muy viejo con alas enormes».....                                  | 46        |
| IV.2.2.2. “¿Qué cuento quieres leer?” .....   | 47        |
| IV.2.3. Análise dos Dados.....  | 48        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>   | <b>51</b> |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>   | <b>55</b> |
| <b>ANEXOS .....</b>   | <b>1</b>  |
| 1. INQUÉRITO INICIAL .....  | 1         |
| 2. INQUÉRITO FINAL .....  | 3         |
| 2.1. ESCCB – Segunda Página.....  | 4         |
| 2.2 IEL – Segunda Página .....  | 5         |
| 3. RESULTADOS DOS INQUÉRITOS .....  | 6         |
| 3.1 ESCCB - Inquérito Inicial.....  | 6         |
| 3.2. ESCCB - Inquérito Final .....  | 10        |
| 3.3 IEL - Inquérito Inicial .....   | 14        |
| 3.4. IEL - Inquérito Final .....  | 19        |
| 3.5. Comparação entre escolas – atividades e estratégias.....                         | 23        |

|      |   |    |
|------|---|----|
| 4.   | UD «DIES IRAE» .....                              | 24 |
| 4.1. | Planificação .....                                | 24 |
| 4.2. | Conto «Dies Irae» .....                           | 28 |
| 4.3. | Ficha para os alunos – 1ª aula .....              | 33 |
| 4.4. | Ficha para os alunos – 2ª aula .....              | 34 |
| 5.   | UD “QUE CONTO QUERES LER?” .....                  | 36 |
| 5.1. | Planificação .....                                | 36 |
| 5.2. | Conto «Alguém desarruma estas rosas» .....        | 38 |
| 5.3. | Conto «O filho da morte» .....                    | 40 |
| 5.4. | Conto «O meu nome é Gervásio» .....               | 42 |
| 5.5. | Conto «Nasci a cheirar a tomilho» .....           | 44 |
| 5.6. | Ficha para os alunos .....                        | 46 |
| 5.7. | Características do conto .....                    | 47 |
| 5.8. | Apresentação “Outras leituras...” .....           | 48 |
| 6.   | UD «UN SEÑOR MUY VIEJO CON ALAS ENORMES» .....    | 49 |
| 6.1. | Planificação .....                                | 49 |
| 6.2. | Conto «Un señor muy viejo con alas enormes» ..... | 50 |
| 6.3. | Ficha para os alunos .....                        | 53 |
| 7.   | UD “¿QUÉ CUENTO QUIERES LEER?” .....              | 54 |
| 7.1. | Planificação .....                                | 54 |
| 7.2. | Conto «El hijo de la muerte» .....                | 55 |
| 7.3. | Conto «La ascensión de João Golpe-Seguro» .....   | 57 |
| 7.4. | Ficha para os alunos .....                        | 59 |

## LISTA DE ABREVIATURAS

ESCCB – Escola Secundária de Camilo Castelo Branco

I-A – Investigação-ação

IEL – *Instituto Español de Lisboa “Giner de los Ríos”*

PES – Prática de ensino supervisionada



# Introdução

Este relatório pretende explorar o ensino da literatura e, mais especificamente, a forma como o professor pode promover o gosto pela leitura literária.

Durante muito tempo associado a uma visão historicista, o ensino da literatura hoje está muito mais centrado no leitor e naquilo que este retira da leitura. Mas será pertinente falar do gosto pela leitura no âmbito do ensino? Os programas preveem uma série de textos literários que os alunos *têm* de ler. No entanto, o objetivo é, acredito, que leiam não para serem aprovados na disciplina, mas sim que “aprendam” a ler por gosto, pois só assim o farão nos seus tempos livres, descobrindo os inúmeros mundos imaginados dos quais aqueles lidos para efeitos de trabalho e avaliação escolar são apenas uma ínfima amostra.

Assente que estará a necessidade de despertar (ou manter, caso já exista) o gosto pela leitura literária, é preciso pensar em possíveis formas de como o fazer e com que textos. Irei assim refletir sobre que modalidades de leitura podem ser usadas pelo professor, que atividades melhor se podem adequar aos objetivos pretendidos, que estratégias de leitura podem favorecer a aproximação ao texto literário, e que pressupostos devem fundamentar a escolha de textos. Para as unidades didáticas criadas foram escolhidos contos de realismo mágico, tentando assim aliciar os alunos para a leitura pela apresentação de textos que marquem pela novidade e pela diferença.

A realização de inquéritos antes e após as duas aulas em que foram aplicadas as unidades didáticas criadas para esta investigação permitirá perceber se os objetivos foram atingidos, ou seja, será que no final da minha “experiência” serão mais os alunos que indicam que gostam de ler? Gostaram das atividades realizadas? Gostaram dos contos escolhidos? Apropriaram-se das estratégias focadas em aula? As aulas foram verdadeiramente *mágicas*? E *aulas mágicas* porquê? Não porque os textos usados sejam de realismo mágico, mas sim porque se procura dar oportunidade aos alunos de perceber a magia da literatura, em oposição a aulas que promovem uma leitura única, consensual, ditada por manuais e professores, que os alunos apontam, memorizam e reproduzem, sem adquirir aquilo que é mais importante: o gosto pelo que leem e a vontade de continuar a ler.

No primeiro capítulo serão apresentadas as escolas onde realizei a Prática de Ensino Supervisionada. O capítulo seguinte é dedicado aos fundamentos teóricos da abordagem defendida. O terceiro capítulo aborda as questões metodológicas relativas à investigação e, por fim, no quarto e último capítulo serão descritas as unidades didáticas e analisados os dados obtidos através dos inquéritos.

# Capítulo I: Prática de Ensino Supervisionada - As Escolas

O presente relatório tem por objetivo descrever a Prática de Ensino Supervisionada (PES), realizada no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário e do Espanhol no Ensino Básico e Secundário. Como ponto de partida, importa conhecer as escolas cooperantes onde a PES foi levada a cabo.

## I.1. ESCOLA SECUNDÁRIA DE CAMILO CASTELO BRANCO

A Prática de Ensino Supervisionada de Português foi realizada na Escola Secundária de Camilo Castelo Branco (ESCCB), sob orientação da Professora Conceição Carvalho.

A ESCCB pertence ao Agrupamento de Escolas de Carnaxide e está integrada numa zona residencial da freguesia de Carnaxide, no concelho de Oeiras. Inaugurado no ano de 1985, este estabelecimento foi intervencionado recentemente e é constituído hoje por edifícios modernos, incluindo salas de aula com computador, projetor, acesso à internet e ar condicionado, proporcionando assim aos alunos excelentes condições para a aprendizagem, no que às instalações e equipamentos diz respeito. Com uma oferta educativa que abrange o 3.º ciclo do ensino básico e o ensino secundário (cursos científico-humanísticos e cursos profissionais), a escola é frequentada por cerca de 1100 alunos. Em geral, estes provêm de famílias de estrato socioeconómico médio e médio-alto, havendo no entanto também alunos de famílias mais carenciadas, provenientes sobretudo dos bairros sociais existentes na freguesia.

Entre os vários serviços oferecidos pela escola, ressalto, pela relevância para o tema da minha investigação, a Biblioteca/Centro de Cultura, que está integrada na Rede de Bibliotecas Escolares e na Rede de Bibliotecas Municipais de Oeiras, estando o catálogo disponível *on-line* para pesquisa. As bibliotecas do concelho têm um acervo bastante alargado e no caso das bibliotecas de Algés, Carnaxide e Oeiras é permitida inclusivamente a requisição de livros, podendo o levantamento ser feito naquela que for mais conveniente para o leitor.



À professora Conceição Carvalho foram atribuídas, no ano letivo 2015/2016, duas turmas de 8.º ano e uma turma de 11.º. Uma vez que éramos dois estagiários, ficou determinado em reunião do núcleo da PES que cada um lecionaria numa das turmas do 8.º ano e ambos na de 11.º ano. Como haveria mais disponibilidade e flexibilidade para trabalhar com a turma de 8.º ano, decidi que a investigação a realizar no âmbito da PES seria levada a cabo com essa turma. A sua caracterização será feita no capítulo IV.

## I.2. INSTITUTO ESPAÑOL DE LISBOA “GINER DE LOS RÍOS”

A Prática de Ensino Supervisionada de Espanhol foi realizada no *Instituto Español de Lisboa “Giner de los Ríos”* (IEL), sob orientação do Professor Manuel Navarro.

Sedeado no Dafundo (Algés), o IEL é uma escola internacional, tutelada pelo *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España*, ou seja, a escola é regida pelo sistema de ensino espanhol a nível de programas, objetivos e calendário escolar. Entre os alunos é possível encontrar nacionais espanhóis e hispano-americanos e filhos de casais luso-espanhóis, com dupla nacionalidade, mas também nacionais portugueses sem nenhum vínculo a Espanha ou a países de língua oficial espanhola. Funcionando como uma escola privada para aqueles que não detêm nacionalidade espanhola, os alunos provêm, em geral, de famílias de estrato socioeconómico elevado. A oferta educativa inclui *Educación Infantil*, equivalente ao pré-escolar português; *Educación Primaria*, correspondente ao 1.º e 2.º ciclo do ensino básico; *Educación Secundaria Obligatoria (ESO)*, equivalente ao 3.º ciclo do ensino básico e 10.º ano do ensino secundário; *Bachillerato*, que corresponde ao 11.º e 12.º ano do ensino secundário em Portugal.

Sendo todo o ensino feito em espanhol, os alunos que não o têm como língua materna são praticamente bilingues quando chegam ao 1.º ano da ESO (equivalente ao 7.º ano no sistema de ensino português). A disciplina de *Lengua Castellana y Literatura*, presente em todos os anos da ESO e de *Bachillerato*, corresponde, portanto, ao ensino de língua materna, em moldes muito próximos aos da disciplina de Português do nosso sistema de ensino.

O IEL está sediado numa antiga quinta e, para além do antigo palácio (“Edifício Noble”) onde funcionam os serviços centrais, conta com outros dois edifícios, o “Edifício de Primaria” e o “Edifício de Secundaria”, bem como com instalações desportivas. Todos os edifícios têm aquecimento central e as salas estão equipadas com computador e projetor. As condições são, portanto, também extremamente boas, ao nível de instalações e equipamentos. A escola dispõe de três bibliotecas, a infantil, a do ensino primário e a do ensino secundário, esta última com um acervo bastante significativo, cujo catálogo está disponível *on-line*.

Ao Professor Manuel Navarro foram atribuídas, no ano letivo 2015/2016, duas turmas de 1.º ano de ESO, uma de 2.º de ESO e uma de 2.º de *Bachillerato*. Para efeitos de investigação, foi escolhida a turma de 2.º de ESO, uma vez que na vertente de Português havia sido escolhida a turma de 8.º ano e seria assim possível fazer comparações ao nível dos resultados obtidos, por ser o mesmo nível etário e de ensino da ESCCB. À semelhança da turma de Português, a sua caracterização será feita no capítulo IV.



## Capítulo II: Aprender a Gostar de Ler Literatura

O que significa ensinar literatura? O que pretende um professor quando leva um texto literário para a aula? Que conhecimentos queremos que os alunos adquiram? Pretendemos que conheçam os autores e os movimentos literários? Que saibam o enredo da história ou aquilo que está nas entrelinhas? Desejamos que memorizem a interpretação feita pelo professor ou pelo manual ou que sejam capazes de fazer as suas próprias interpretações? Como garantir que saibam descobrir, por si mesmos, os significados contidos num bom texto literário?

Este conjunto de perguntas não é novo. Outros interrogaram-se sobre o mesmo e por isso hoje o ensino da literatura não é o que foi durante muito tempo: um ensino subjugado a uma visão historicista da mesma. Os contributos da teoria da receção e da psicopedagogia contribuíram para um melhor entendimento do que é ler literatura e dos processos envolvidos nessa leitura e em consequência disso hoje fala-se não de ensinar literatura, no sentido de transmissão de conteúdos, mas sim de educação literária e de desenvolver nos alunos uma competência literária, ou seja, de permitir que os alunos experienciem a leitura e, como leitores, construam o sentido do texto (Colomer, 1995; Prado, 2004).

O foco hoje é, portanto, o da compreensão dos textos e da elaboração de significados, no sentido de uma interpretação do texto que supõe uma “vivência” do que é lido. Mais do que procurar a memorização de informação, pretende-se que os alunos experienciem o ato de ler, dialogando com os textos. Nas palavras de Cassany, Luna & Glòria:

El profesor puede dar pautas para que los alumnos lleguen a sus propias conclusiones sobre la lectura de un texto y para que ellos mismos sean los protagonistas, en la medida en que todos los textos literarios comportan un margen personal y subjetivo de interpretación y pueden producir sentimientos y sensaciones diversos. Hay que recordar que el objetivo final de la clase de literatura es que el alumno desarrolle la competencia literaria propia, según sus gustos y su carácter. (1998, p. 514)

Ler é uma experiência pessoal e portanto é preciso que, nesse diálogo com os textos, os professores deem espaço à subjetividade que lhe é inerente e que, para o desenvolvimento da competência literária, tenham em consideração o gosto dos alunos pela leitura. Este capítulo irá, em primeiro lugar, demonstrar por que razão é importante que os alunos gostem de ler. Num segundo momento será feita uma reflexão sobre como o professor pode, em sala de aula, promover o gosto pela leitura, sendo esse trabalho analisado em três eixos: as modalidades de leituras, as atividades e estratégias de leitura e os textos. Uma vez que o estágio foi realizado em ambiente de ensino de língua materna, a reflexão sobre a promoção do gosto pela leitura é feita sob essa perspectiva. No entanto, irei, em terceiro lugar, abordar também a questão do uso da literatura em aulas de língua estrangeira. Por fim, irei analisar o que ditam os documentos oficiais, emanados do Ministério da Educação, a respeito da educação literária e da promoção do gosto pela leitura.

## II.1. A IMPORTÂNCIA DO GOSTO PELA LEITURA

A nova perspectiva sobre o que é a educação literária incorpora o gosto pela leitura a dois níveis: como elemento facilitador da compreensão do texto que é lido e como elemento base para a adoção de hábitos de leitura (Cassany *et al.*, 1998; Prado, 2004). Prado (2004) diz-nos o seguinte, a respeito do primeiro nível:

El punto de partida para el desarrollo de la educación literaria del alumno es el acceso al texto, su comprensión y el placer obtenido con su lectura, ya que las teorías psicopedagógicas sobre los procesos de aprendizaje inciden en la importancia de la implicación del lector en estos procesos y en que estas lecturas supongan experiencias placenteras para él, que signifiquen una relación gratificante entre su experiencia vital y la experiencia literaria, es decir, es necesario establecer la vinculación emocional entre el adolescente, centro de su mundo, y el libro que lea. (p. 334)

Como referem Balça, Souza e Guerreiro (2015), vários autores hoje defendem que a compreensão de um texto será facilitada se quem lê gostar do que está a ler e fruir dessa leitura e, portanto, os leitores que não manifestam prazer na leitura poderão ser, consequentemente, leitores menos competentes (2015, p. 24). Por sua vez,

Carvalho e Sousa (2011, p. 120), citando Giasson (2000), referem como para a interpretação e atribuição de significado a um texto contribuem as estruturas cognitivas e afetivas do leitor, passando estas últimas pelo interesse e motivação. Todos estes elementos estão ligados: haverá mais motivação e interesse na leitura se se gostar à partida de ler; gostar-se-á do que se está a ler se se estiver motivado e interessado no que se vai ler. Assim, ainda que um professor não possa garantir que todos os seus alunos gostem de todos os textos que têm de ler, será importante que procure aproximar o texto do leitor e propiciar o gosto por essa leitura. Ler algo de que não se gosta e com o qual não se estabelece um vínculo afetivo poderá conduzir a uma leitura superficial e inócua. Superficial, se o aluno retirar dela apenas a descodificação mais básica e se agarrar ao que do texto for dito em aula. Inócua, se dela não resultarem outras leituras. Este facto conduz ao segundo nível referido anteriormente, o da adoção de hábitos de leitura.

A escolaridade obrigatória é, hoje, em Portugal, de doze anos. Ao longo desses doze anos os professores pedem aos alunos que leiam muitos textos literários. Mas, por muitos que sejam, não deixam de ser uma ínfima amostra do que é o acervo literário, seja ele português, de língua portuguesa, ou de qualquer um dos inúmeros idiomas que existem no mundo, todos eles veículo de uma vasta gama de obras literárias. Ao ver os seus alunos passar as portas da sala de aula, o professor desejará, sem sombra de dúvida, que seja para lá dessas portas que eles leiam a grande maioria dos textos literários que entrarão nas suas vidas, consciente que está de que aqueles que lhes apresentou são apenas uma gota de um vasto oceano. Se é objetivo dos professores que os alunos leiam por iniciativa própria, será conveniente que considerem também como objetivo incentivar nos seus alunos o gosto pela leitura, pois, não sendo por obrigação, um aluno só irá ler fora da escola e para além do que a escola lhe exige se for por gosto. Diz Prado (2004) a este respeito:

Desde esta nueva perspectiva, se considera a la literatura como un instrumento social con una finalidad funcional, utilizado por los individuos para interpretar la realidad y dar sentido a su propia experiencia en el contexto cultural. El interés se centra así en la creación de hábitos de lectura en el alumnado, en despertar en éste el gusto y el placer de la lectura en su infancia y adolescencia para pasar más tarde a hacer un uso más complejo y reflexivo de la lectura. (p. 333)

Ainda que a questão da adoção dos hábitos de leitura seja associada ao gosto pela leitura, podemos interrogar-nos se não será possível que uma exista sem a outra. A existência de hábitos de leitura sem esse gosto é talvez improvável, mas que o gosto pela leitura exista sem que se traduza em hábitos de leitura talvez não o seja. Prado, por exemplo, refere que “en la tercera etapa de Primaria (10-12 años) se produce el afianzamiento del proceso lector. [...] Esta etapa supone el tránsito de la literatura infantil a la juvenil y el paso definitivo o no hacia el hábito lector” (2004, p. 340). Ainda que aceitando esta afirmação como verdadeira, tal não significa que a partir do 3.º ciclo o professor deixe de promover o gosto pela leitura. Mesmo que um aluno não leia habitualmente, será sempre benéfico que o professor tente promover o gosto pelo texto que o aluno está a ler, pois, como vimos anteriormente, esse facto facilitará a compreensão do texto. Por outro lado, mesmo supondo que esses alunos se tornem adultos que não leem habitualmente, será muito pior se se tornarem adultos que não leem nunca porque não gostam de ler ou porque pensam que não gostam de ler. E, se o professor pode promover o gosto pela leitura, poderá também conduzir ao cenário contrário. Cassany *et al.* (1998) abordam esta questão:

Existe el peligro de que los alumnos relacionen el leer con actividades académicas, largas y poco interesantes, que sientan que tienen que leer el libro para superar un examen y obtener una nota. De esta manera leer literatura puede cargarse de trabajos pesados y de valoraciones académicas que acaban desmotivando al alumnado, leer se convierte en algo aburrido, obligatorio e incluso nefasto. (p. 509)

É verdade que estou a desconsiderar aqui outros fatores, como seja a família ou o contexto socioeconómico do aluno, mas é objetivo deste relatório focar apenas o papel que o professor tem ou poderá ter no desenvolvimento ou manutenção do gosto pela leitura. Se todos os professores considerarem que a sua atuação será decisiva para a vida de um aluno, provavelmente, e sobretudo se o que desejam é ser bons docentes, tudo farão para que o seu desempenho seja o melhor possível. Assim, ainda que sabendo que outros fatores determinam o gosto pela leitura, um professor deverá fazer tudo o que estiver ao seu alcance para tentar que os seus alunos gostem do que leem para efeitos escolares. Mesmo sabendo que provavelmente nunca conseguirão que

todos os estudantes gostem de todos os textos, é com esse objetivo, acredito, que devem trabalhar.

Emília Amor (1991) refere-se à tarefa do professor da seguinte forma:

Se constitui um lugar-comum afirmar que é lendo que se aprende a ler, de igual modo é quase desnecessário afirmar que só se pode descobrir o prazer da leitura – e fruir o que se lê – se se lê o que se gosta ou melhor, ainda, se se lê de gosto.

**Estimular, diversificar, elaborar e personalizar** esse gosto deverão ser os grandes objectivos que conduzirão a intervenção pedagógica, qualquer que seja o contexto ou o nível de ensino-aprendizagem em que esta se desenvolva. (p. 95)

Amor faz esta afirmação no âmbito da leitura recreativa (abordarei as modalidades de leitura no ponto 3 deste capítulo). No entanto, creio que esta afirmação é válida para o trabalho do professor em geral, e não apenas no que a essa modalidade diz respeito. Caber-me-á, como professora, escolher as melhores formas de “trabalhar” a literatura com os alunos (estimular) e seleccionar textos literários de diferentes géneros, autores e épocas (diversificar) e de graus de complexidade progressivamente maiores (elaborar), contribuindo assim para o desenvolvimento, por cada aluno, do seu próprio gosto (personalizar).

Por fim, convirá questionar por que queremos que os nossos alunos leiam literatura. A importância que a leitura tem para o desenvolvimento dos alunos, seja a nível académico seja a nível pessoal, ficou implícita nalgumas citações feitas anteriormente e à qual acrescento mais uma, de Elisa Costa Pinto:

[O] texto literário, ao exigir interpretação, mobiliza o raciocínio inferencial, a reflexão, a análise crítica. Obriga a colocar hipóteses e a fazer escolhas e, para os que dele se aproximam, mesmo com dificuldade, proporciona a melhor das recompensas: um olhar interpretativo sobre a vida e sobre o mundo ou a libertação dos limites estreitos da realidade quotidiana, pelo confronto com mundos recriados, imaginados, alternativos e plurais. (Pinto, 2014, p. 28)

O passo seguinte é pensar de que forma podemos, como professores, levar os alunos a quererem entrar e explorar esses mundos.



## II.2. PROMOVER O GOSTO PELA LEITURA

Gostaria apenas de contar-lhes que uma certa professora do Liceu de Gil Vicente dedicava sempre os dez minutos finais de aula a ler-nos um livro. Eram momentos mágicos de enlevo. O livro, soube mais tarde, era o *Amadis de Gaula* [...] Ainda hoje me vêm à memória esses instantes especiais da aula. [...] conseguiu marcar, penso que em todos – e bem diferentes nós éramos uns dos outros – a importância da leitura, os horizontes da imaginação e o prazer do texto. (Carvalho, 2014, pp. 84-85)

Esta professora de Mário de Carvalho tentou encontrar uma forma de despertar nos seus alunos o gosto pela leitura. E tal traduziu-se pela leitura em aula, sem exercícios de qualquer índole a ela associados, trabalhando exclusivamente, naqueles momentos, o prazer de descobrir o mundo dos livros de cavalarias e, conseqüentemente, dando aos seus alunos a possibilidade de desfrutar, pura e simplesmente, da leitura. Chegados ao patamar do 3.º ciclo ou do secundário, dificilmente se aceitará, como metodologia, a leitura, sem mais, de qualquer texto literário. Uma das primeiras decisões será, assim, a da modalidade de leitura.

### II.2.1. Modalidades de Leitura

Amor (1991) afirma, no que às modalidades de leitura diz respeito, que à escola caberá, sobretudo, promover:

- A **leitura funcional**, ou leitura para pesquisa de dados e informações, na perspectiva pragmática da resolução de problemas;
- A **leitura analítica e crítica**, actividade reflexiva em que ler significa atingir uma compreensão crítica do texto, que se projectará em reelaborações e esquematizações da sua forma-conteúdo, ou seja, num metatexto;
- A **leitura recreativa**, comandada pela satisfação de interesses e ritmos individuais, cuja promoção conduzirá ao desenvolvimento da capacidade de fruição estética e pessoal dos textos. (p. 92)

A leitura funcional, pelo seu carácter instrumental, não se adequa à leitura de textos literários. Analisemos as duas outras opções.

De acordo com a autora, a leitura analítica e crítica é aquela que permite ao aluno “captar as relações lógicas entre as componentes de uma situação/de um texto” (nomeadamente, “relacionar os diversos recursos de expressão com os sentidos produzidos” e “distinguir sentidos directos e implícitos, evitando interpretações/generalizações abusivas”) e “exercer a crítica” (Amor, 1991, pp. 94-95). A autora chama a atenção, no âmbito desta modalidade, para a necessidade de permitir e estimular o encontro de subjetividades, ou seja, possibilitar as diferentes leituras que os alunos possam fazer, evitando a transmissão de uma leitura única e consensual, de uma análise considerada “legítima” (Amor, 1991, p. 95).

Será talvez pertinente questionar por que não pode a leitura analítica conduzir “ao desenvolvimento da capacidade de fruição estética e pessoal dos textos”, como é o caso da leitura recreativa, de acordo com a definição que a autora apresenta para a mesma, e que citei anteriormente. Também nessa definição, Amor indica que esta modalidade é “comandada pela satisfação de interesses e ritmos individuais”. No entanto, o professor deverá ter como objetivo, como referi anteriormente, diversificar e complexificar o gosto dos alunos, o que poderá não ser fácil se considerarmos que só farão leituras recreativas (aquelas que permitem, de acordo com a autora, o desenvolvimento da capacidade de fruição) de obras pelas quais tenham interesse e que as leituras analíticas que façam não têm a capacidade de promover o gosto pelos textos. A autora assinala ainda, relativamente à leitura recreativa, que:

A designação **leitura recreativa**, contudo, não pode ser sinónimo de leitura «fácil», no sentido de leitura superficial e «oblíqua». Como qualquer outra modalidade de leitura, ela exige da parte do professor um trabalho consciente e sistemático. Também não pretende significar que outras funções e modos de conceber a leitura não possam, igualmente, ser concretizados em práticas lúdicas, propiciadoras do prazer do texto. (Amor, 1991, p. 95)

Podemos pensar que a autora indicia que, no âmbito escolar, a leitura recreativa deverá incorporar aspetos da leitura analítica e crítica. E parece indiciar que haverá

outras formas de propiciar o prazer do texto. A autora parece sugerir, portanto, que poderá haver outras modalidades de leitura, mas não as explicita.

Por fim, a autora refere que “grande parte das leituras de carácter recreativo tenderão a ocorrer fora do espaço da aula propriamente dito” (Amor, 1991, p. 95). Assim sendo, esta modalidade não se apresenta, verdadeiramente, como uma alternativa à leitura analítica, pelo menos como modalidade de leitura a realizar, de forma habitual, em sala de aula.

Nenhuma das modalidades indicadas, pelo menos na forma como são apresentadas pela autora, parece adequada ao objetivo definido: promoção do gosto pela leitura. À leitura analítica parece não ser atribuída a capacidade de permitir a fruição dos textos; a leitura recreativa, tendo por base a satisfação dos interesses individuais dos alunos, parece não ser adequada para os textos previstos no programa ou escolhidos pelo professor nem promover a reflexão, atributo da leitura analítica. Será talvez necessário encontrar um ponto intermédio, ou seja, uma modalidade de leitura que possa ser aplicada em sala de aula de forma habitual; que permita ao aluno desenvolver o gosto pelo que está a ler (e consequentemente, pela leitura); e que possibilite a reflexão sobre o texto.

Annie Rouxel apresenta como alternativa à leitura analítica, considerada como uma leitura de análise e interpretação do texto, a leitura cursiva, apresentada como leitura pessoal, autónoma e livre de coerção avaliativa (Rouxel, 2012, p. 272). Esta autora considera que a leitura analítica (uma leitura lenta, atenta ao detalhe, focada muitas vezes em aspetos formais) não permite, em geral, que o aluno experiencie e exprima a sua visão do texto (Rouxel, 2012, pp. 275-276). Rouxel apresenta a leitura cursiva como uma leitura mais flexível, mais livre, mais direta, marcada por um “tempo” mais rápido, mais autónoma, mais pessoal, que “autoriza o fenómeno da identificação e convida a uma apropriação singular das obras” (Rouxel, 2012, p. 276). Esta leitura, ao permitir a expressão do sujeito leitor, aproximá-lo-ia do texto literário, ao contrário da leitura analítica, que não o faria, afastando assim o aluno da leitura literária, de acordo com esta autora (Rouxel, 2012).

Esta especialista defende uma abordagem à leitura literária que permita a expressão do leitor e lança como apelo que o professor não veja como negativos os

“transbordamentos de subjetividade”, pois estes serão largamente preferíveis a uma atitude de indiferença em relação ao texto (Rouxel, 2012, p. 280). Naquilo que define como uma “didática da implicação”, Rouxel (2012) defende que:

convém incentivar a expressão do julgamento estético, convidando o aluno a se exprimir sobre seu prazer ou desprazer em relação à leitura, evitando censurar os eventuais traços, em seu discurso, de um investimento por demais pessoal, imaginário e fantasmático. Não se trata, portanto, de renunciar ao estudo da obra em sua dimensão formal e objetivável, mas de acolher os afetos dos alunos e de incentivá-los na descoberta de dilemas pessoais na leitura. (p. 281)

Para esta autora, não se deve eliminar a leitura analítica da escola, mas sim permitir aos alunos uma relação mais pessoal com os textos e transmitir-lhes que há, face à leitura, diferentes posturas possíveis, todas válidas. Podemos concluir então que, na verdade, a postura desta autora é idêntica à de Amor, que nos refere exatamente a necessidade de dar espaço, no âmbito da leitura analítica e crítica, às subjetividades inerentes à leitura de textos literários.

Ainda que, verdadeiramente, a leitura cursiva não traga nada de novo, creio que são sobretudo três os pontos positivos a extrair desta modalidade: vê os interesses dos alunos como objetivo a atingir, no que à escolha dos textos diz respeito; centra-se nas questões humanas e não em aspetos formais; combina interpretação e fruição do texto. Se na leitura recreativa, aquela que Amor propõe como forma de desenvolver a capacidade de fruição, os interesses dos alunos são o ponto de partida para a escolha dos textos, na leitura cursiva são o ponto de chegada. Ou seja, na forma como Amor nos apresenta as modalidades de leitura, parece quase pensar-se que os textos definidos pelos programas ou escolhidos pelos professores não têm interesse para os alunos. A forma como Rouxel apresenta a leitura cursiva pressupõe que os textos que não são escolhidos pelos alunos acabarão por tornar-se também leituras que permitem a satisfação de interesses individuais. Essa satisfação passa sobretudo pela ênfase que esta modalidade de leitura dá às questões humanas, problemas e dilemas morais e metafísicos, relegando para segundo plano as questões formais de análise do texto, vistas como centrais na leitura analítica. Por fim, esta modalidade prevê a diversificação de formas de abordar os textos, para que os alunos experienciem na escola diferentes

“graus” de leitura, da mais livre à mais formal, da mais autónoma à mais orientada, integrando as duas vertentes que devem ser objetivo da educação literária: reflexão e fruição.

Permitir a fruição dos textos literários não passa, portanto, pela eliminação de todo e qualquer exercício, como nos parecia fazer crer a professora de Mário de Carvalho. Cabe ao docente definir de que forma pode, precisamente pela realização de determinadas atividades ou elaboração de determinadas questões, levar o aluno a descobrir e desfrutar do texto. A leitura cursiva, como apresentada por Rouxel, parece ser a modalidade a escolher. Usei essa modalidade numa vertente mais informal e autónoma, evitando a análise de aspetos formais e instruções muito precisas, criando um “espaço” mais explícito de expressão da opinião do aluno face ao texto.

### II.2.2. Atividades e Estratégias de Leitura

Para além da modalidade de leitura, o professor deverá pensar, em segundo lugar, em atividades que possam favorecer a vontade de ler e uma mais fácil aproximação aos textos.

Vários autores apresentam hoje, para a leitura, uma divisão tripartida de atividades: antes da leitura; durante a leitura; após a leitura. De acordo com Pontes e Barros (2007, *apud* Balça *et al.*, 2015, p. 20), as atividades de pré-leitura terão como objetivo ativar os conhecimentos dos alunos e permitir que expressem as suas ideias e partilhem as suas experiências, bem como despertar a sua curiosidade; as atividades durante a leitura pretendem preparar o aluno para o uso de estratégias de compreensão, focar a estrutura do texto e o uso expressivo da linguagem e “facilitar a compreensão sobre aspetos particulares do texto, de forma a que o aluno experimente ‘uma relação afetiva com o texto’”; após a leitura procurar-se-á que o aluno reflita sobre o texto e confronte as expectativas que havia criado.

Embora esteja de acordo, em geral, com o que se pretende para cada uma das fases, há dois elementos que creio que podem ser pensados de outra forma. Em primeiro lugar, os autores referem o uso de estratégias apenas durante a fase de leitura. No entanto, o ensino e uso de estratégias podem e devem estar presentes em qualquer

fase; abordarei a questão das estratégias mais à frente. Em segundo lugar, não creio que a relação afetiva com o texto seja apenas estabelecida na fase “durante a leitura”, ou seja, penso que se pode começar a propiciar essa relação antes mesmo de começar a leitura, nomeadamente pelo processo de motivação que o autor refere para as atividades de pré-leitura (“despertar a curiosidade”), e deve continuar a promover-se essa relação com o texto após a leitura do mesmo. Em qualquer um dos três momentos pode haver atividades que procurem estabelecer ou manter o vínculo afetivo com o texto.

Balça *et al.* indicam que “[e]ssas atividades constituem, sobretudo, alternativas aos questionários unívocos presentes nos manuais escolares” (2015, p. 20). Este é, creio, o ponto fundamental. É necessário fugir à “padronização” do ensino da literatura, muitas vezes feito com base em questionários, sejam eles criados pelos manuais ou pelo próprio professor, que, para além de veicularem muitas vezes *uma* interpretação do texto (não deixando espaço para leituras diferentes), poderão desmotivar o aluno também pela repetição do esquema leitura-questionário. Como afirmei anteriormente, ao abordar as modalidades de leitura, podemos, como professores, diversificar a forma como os textos são trabalhados em aula, tentando que também esse fator de diferença (face ao que possa ser considerado como “habitual”) funcione como elemento de motivação, e permitir ao aluno um comportamento ativo no processo de compreensão e interpretação do texto, dando-lhe espaço para que possa descobrir e construir sentidos.

Uma forma de fugir ao que é habitual poderá ser dar a possibilidade ao aluno de escolher o que vai ler em aula. Cassany *et al.*, no âmbito das leituras facultativas (feitas em casa), referem que os alunos não têm de ler sempre todos a mesma obra (1998, p. 505). Transportando esta ideia para a sala de aula, poderemos pensar em atividades relacionadas com a leitura que deem aos alunos o poder de decisão e em que estes se desvinculem da ideia de que têm de ler sempre aquilo que o professor determina. O envolvimento do aluno na escolha daquilo que quer ler em aula (ainda que dentro de certos limites) poderá ser um elemento facilitador da vontade de ler o texto. Os autores referem ainda que o facto de os alunos não lerem todos o mesmo livro propicia o estabelecimento de um sistema de troca de informações ou empréstimo entre quem

leu obras diferentes, bem como a criação de momentos de debate que levem os alunos a recomendar livros entre si (Cassany *et al.*, 1998, p. 506). Esta sugestão parece-me extremamente interessante, pois creio que propiciará uma motivação necessariamente diferente. Um livro recomendado por um colega, por um par, não é o mesmo que um livro recomendado pelo professor. Se o que for lido em aula for também diferente, poderá haver essa partilha e consequente motivação para ler o texto que outro aluno tenha lido.

No âmbito das atividades desenvolvidas pelo professor, cabe abordar, em último lugar, as estratégias de leitura. A compreensão dos processos envolvidos na leitura teve por base a análise das práticas observadas nos bons leitores e permitiu a definição de estratégias de leitura, que devem ser ensinadas explicitamente, uma vez que ajudarão os alunos no processo de compreensão do texto e consequentemente a tornarem-se progressivamente bons leitores (Sim-Sim, 2007; Vaz, 2010). As estratégias serão diferentes, consoante o género de texto e o objetivo da leitura, e podem ser divididas em cognitivas e metacognitivas:

As estratégias cognitivas permitem ao leitor levar a cabo a tarefa de leitura e contemplam tarefas como tomar notas, sintetizar, fazer inferências, mobilizar conhecimentos prévios, antecipar, analisar e usar pistas contextuais, enquanto as estratégias metacognitivas implicam reflexão e raciocínio acerca da leitura e da aprendizagem. (Carvalho & Sousa, 2011, p. 117)

Esse melhor entendimento sobre os processos levados a cabo para a compreensão de um texto permitiu também perceber que o processo de leitura começa ainda antes da leitura em si mesma e prossegue após o seu término. Consequentemente, foram definidas estratégias de leitura para cada um desses momentos: antes da leitura, durante a leitura e após a leitura. Nesse sentido, referi anteriormente que não é adequado apelar ao uso de estratégias apenas na fase “durante a leitura”. Apresenta-se em seguida um quadro resumo de possíveis estratégias a trabalhar pelo professor, referidas por Inês Sim-Sim (2007, pp. 15-20):

| Antes da Leitura   | Durante a Leitura   | Depois da Leitura  |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>– Explicitar o objetivo da leitura do texto.</li> <li>– Ativar o conhecimento anterior sobre o tema.</li> <li>– Antecipar conteúdos com base no título e imagens, no índice do livro, etc.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Fazer uma leitura seletiva.</li> <li>– Criar uma imagem mental do que foi lido.</li> <li>– Sintetizar à medida que se avança na leitura do texto.</li> <li>– Adivinhar o significado de palavras desconhecidas.</li> <li>– Se necessitar, usar materiais de referência.</li> <li>– Parafrasear partes do texto.</li> <li>– Sublinhar e tomar notas durante a leitura.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Formular questões sobre o lido e tentar responder.</li> <li>– Confrontar as previsões feitas com o conteúdo do texto.</li> <li>– Discutir com os colegas o lido.</li> <li>– Reler.</li> </ul> |

As estratégias apresentadas são estratégias transversais à leitura, não sendo específicas para a leitura literária. Será necessário, para o objetivo de promoção do gosto pela leitura de textos literários, pensar que estratégias poderão ser adequadas e benéficas não só para a compreensão do texto, mas também para a forma como os alunos encaram a leitura literária, facilitando a aproximação dos alunos aos textos.

Se pusermos a hipótese de que alguns alunos não gostam de ler porque veem o texto literário como algo difícil e que não são capazes de compreender e interpretar, a consciencialização de algumas estratégias poderá permitir que passem a considerar que são capazes de ler um texto literário. E acreditar que são capazes é também um fator determinante para quererem fazê-lo<sup>1</sup>. Assim, para efeitos desta investigação, selecionei duas estratégias: adivinhar o significado de palavras desconhecidas e antecipar conteúdos. Se os alunos tiverem consciência de que não têm de saber o exato significado de todas as palavras para entender um texto ou que muitas vezes o contexto nos permite deduzir o seu significado, mais facilmente se aproximarão de um texto

---

<sup>1</sup> Embora não aprofundemos, por ultrapassar o âmbito deste relatório, o que está aqui em causa é o conceito de “auto-eficácia” (Albert Bandura), ou seja, acreditar que se é capaz ou que se pode vir a ser capaz de fazer algo.



literário, que muito possivelmente veem, à partida, como mais difícil em parte pelo uso de vocabulário que desconhecem. O título de um texto ou de uma obra poderá dar pistas aos alunos sobre a sua temática. Nem sempre aquilo que antecipamos se confirma, mas os alunos podem ver nesse processo também um elemento que os ajude a aproximar-se dos textos. Considero que estas duas estratégias, aliadas à consciencialização de que o texto literário pode ter diferentes interpretações, poderão ser factores importantes para que o aluno se aproxime mais facilmente de um texto e tenha vontade de ler.

O terceiro e último eixo, neste processo de promoção do gosto pela literatura, tem por base os textos e o que deve determinar a sua escolha pelo professor.

### II.2.3. Textos

Amor (1991) refere que do professor depende:

- diversificar os objetos de leitura: variar segundo os autores, os tipos e géneros textuais, as temáticas, os universos de referência reais e ficcionais, de molde a não confinar o gosto do aluno a um só tipo de texto (narrativo), a uma só temática (a dita «da infância» ou da «adolescência», a uma só cultura (a do «estereótipo»...);
- articular com o conhecido – obras, autores, outras referências – o novo, gerador de saberes, expectativas e interesses renovados. (p. 97)

A autora acrescenta depois, nas orientações de carácter metodológico, que o professor deve “[f]azer com que os textos, as obras, dialoguem entre si, por semelhança, contiguidade, contraste” e, nesse diálogo intertextual, “não excluir o contacto com textos sugestivos, apenas porque são de tipos/subgéneros menos comuns e de autores menos conhecidos ou estrangeiros” (Amor, 1991, p. 104).

Há textos que estão definidos como obrigatórios no programa, e o manual adotado acaba por determinar também os textos que em regra o professor usa nas suas aulas. No entanto, o professor pode, desde que tenha em conta o seu público-alvo e os objetivos do programa, escolher outros textos, alargando assim o leque de géneros, categorias, temáticas e autores que os seus alunos passam a conhecer.

### II.2.3.1. O Género: Conto

Pensando especificamente na escolha de livros que propiciem o hábito leitor, Cassany *et al.* referem a proximidade que deve haver entre obra e leitor, ao nível dos temas, das personagens, da linguagem e dos aspetos formais. Sobretudo em contextos em que não haja hábitos de leitura, deverá procurar-se que os livros sejam mais acessíveis, para que funcionem como “livros-anzol”, usados para “pescar leitores” (1998, pp. 506-508). Esta ideia de “livros-anzol”, associada ao facto de querer desenvolver atividades que pudesse levar a cabo em sala de aula, levou-me a escolher o conto como género.

Embora a extensão não seja fator suficiente para definir este género, historicamente o conto tende a ser um relato pouco extenso, fator que determina as suas restantes características: “um reduzido elenco de personagens, um esquema temporal restrito, uma acção simples ou pelo menos apenas poucas acções separadas, e uma unidade de técnica e de tom (...) que o romance é muito menos capaz de manter” (Bonheim, 1982, p. 166, *apud* Reis & Lopes, 2011, pp. 78-79). No nível de ensino em causa, são, sobretudo, essas as características que se apresentam aos alunos como definidoras do género, como terei oportunidade de referir no capítulo IV.

Para as unidades didáticas criadas para efeitos do relatório foram assim escolhidos contos poucos extensos (no máximo duas páginas) e outros mais longos, mas que foram adaptados ou cuja leitura foi feita em duas aulas distintas.

### II.2.3.2 A Categoria: Realismo Mágico

No que à categoria diz respeito, escolhi o realismo mágico. Não sendo objetivo deste relatório aprofundar o conceito de realismo mágico, considerarei, para efeitos do mesmo, a definição que dele faz Maggie Ann Bowers.

Segundo esta autora, os textos de realismo mágico caracterizam-se pela integração naquilo que se considera como a realidade de elementos extraordinários, espirituais ou simplesmente não explicáveis pela ciência, ou seja, toda a narrativa é construída para que esses elementos sejam encarados como reais quer pelos protagonistas da história quer pelo leitor (Bowers, 2004, p. 104).

Os textos de realismo mágico podem incluir, por exemplo, fantasmas, desaparecimentos, milagres, capacidades excepcionais ou atmosferas estranhas, assumindo-se que esses elementos extraordinários aconteceram *de facto*, e não que sejam uma ilusão (Bowers, 2004, p. 21). A sua inclusão num contexto visto como real e a apresentação de toda a história e dos seus elementos (quer os reais, quer os imaginados ou “mágicos”) como reais são fundamentais para a concretização desta categoria literária (Bowers, 2004, p. 22). Como refere a autora, “unless the magical aspects are accepted as part of everyday reality throughout the text, the text cannot be called magical realist” (Bowers, 2004, p. 27). O realismo mágico oferece-nos, portanto, textos marcados por cenários que o leitor aceitará como sendo ou podendo ser reais, e os aspetos “não reais” são narrados da mesma forma, ou seja, apresentados como factos e aceites como parte dessa realidade (Bowers, 2004, p. 31). Para efeitos deste relatório, serão usados indiscriminadamente os termos “insólito”, “fora do normal” e “estranho” para identificar esses elementos que nos refere a autora.

Embora muitas vezes associado à América Latina, o realismo mágico não está circunscrito a nenhuma área geográfica, sendo possível também encontrar obras desta categoria literária noutras zonas, nomeadamente na Europa (Bowers, 2004).

Sendo uma categoria que poderá não ser vista, à partida, como a mais óbvia para trabalhar com alunos do 8.º ano, pensei que os alunos poderiam gostar, exatamente por serem textos que não conhecessem e que marcassem pela novidade. No entanto, o conceito de realismo mágico não será explicado aos alunos, uma vez que não é relevante para o nível de ensino em causa.

A escolha dos textos a usar obedeceu, portanto, a critérios estritos: contos curtos, de realismo mágico, adequados à faixa etária em causa. No capítulo IV serão descritas as unidades didáticas e apresentados os contos escolhidos para as mesmas.

## II.3. LER LITERATURA EM AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Embora a minha prática de ensino se tenha realizado num contexto em que o ensino do espanhol é equiparado ao de língua materna para a maioria dos alunos,

parece-me relevante fazer uma reflexão, ainda que pouco aprofundada, sobre o uso de textos literários em aula de língua estrangeira.

É possível encontrar vários artigos que defendem o uso do texto literário em aulas de espanhol língua estrangeira, alguns dos quais apresentam, inclusivamente, sugestões de unidades didáticas ou de atividades que podem ser levadas a cabo (por exemplo, Albaladejo, 2007; Stembert, 2009; Sáez, 2011; Ghlamallah, 2011; Sanmartín, 2011). A leitura de alguns artigos permite notar como o texto literário poderá servir para o ensino da língua estrangeira em sentido amplo, incorporando questões linguísticas e socioculturais, estratégias de leitura e até o desenvolvimento da competência literária.

Há inclusivamente autores que defendem o uso de textos literários desde os níveis iniciais de aprendizagem, se adequados ao nível dos alunos (Peramos & Leontaridi, 2011). No entanto, o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* indicia que o estudo de literatura em língua estrangeira só deverá fazer-se a partir do nível B2, pois só nele começam a surgir referências aos textos literários na grelha de autoavaliação da compreensão da leitura. No documento referido estabelecem-se como descritores “Sou capaz de compreender textos literários contemporâneos em prosa” para o nível B2; “Sou capaz de compreender textos longos e complexos, literários e não literários e distinguir estilos” para o nível C1; e “Sou capaz de ler com facilidade praticamente todas as formas de texto escrito, incluindo textos mais abstractos, linguística ou estruturalmente complexos, tais como manuais, artigos especializados e obras literárias” para o nível C2 (Conselho da Europa, 2001, p. 53).

Será importante refletir, portanto, sobre o uso de literatura no 3.º ciclo ou no ensino secundário, tendo em conta que correspondem maioritariamente a níveis iniciais (apenas se atinge o nível B2 no caso do Espanhol Continuação no ensino secundário, especificamente no 11.º ano). Como exposto anteriormente, defendo que a utilização do texto literário deverá pressupor a possibilidade de fruição do mesmo, sob pena de afastarmos os alunos da leitura. No caso de uma língua estrangeira, deverá ter-se em consideração que essa fruição poderá ser dificultada pelo facto de o texto estar escrito numa língua que os alunos ainda não dominam. Assim sendo, a escolha de textos literários para usar em aulas de língua estrangeira poderá ser mais difícil, sobretudo no

caso dos níveis iniciais, mas nada impede que o professor procure e use um texto literário adequado (ou adaptado) ao nível dos alunos.

Como referem Peramos e Leontaridi, “[e]n la actualidad se intenta centrar el uso de la literatura en el aprendizaje de la lengua con el fin de que el alumno, al mismo tiempo que aprende, pueda disfrutar de un texto literario” (2011, p. 1240). Se a possibilidade de desfrutar do texto for incluída como objetivo para as atividades a desenvolver em aula, creio que o uso de textos literários poderá, de facto, ajudar o professor a ensinar a língua estrangeira e, em simultâneo, promover o gosto pela leitura.

## II.4. DOCUMENTOS OFICIAIS

Importa, por fim, perceber se os programas emanados do Ministério da Educação privilegiam hoje, ou não, a educação literária e sobretudo a promoção do gosto pela leitura. Apesar de, na minha prática de ensino, ao nível do estudo que levei a cabo, ser apenas relevante o programa de Português para o 3.º ciclo do Ensino Básico, irei também debruçar-me, ainda que não aprofundando, sobre os programas de Português para o Ensino Secundário e de Espanhol para os dois ciclos.

O *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* reconhece a importância do ensino da literatura. Esse reconhecimento é desde logo expresso pela definição da “Educação Literária” como um dos domínios de referência, cujo “objetivo principal é capacitar os alunos para a leitura, a compreensão e a fruição de textos literários” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015: 28). No que diz respeito a esse domínio, encontramos nos objetivos do programa:

14. Interpretar textos orais e escritos, de expressão literária e não literária, de modalidades gradualmente mais complexas.
15. Interpretar textos literários de diferentes géneros e graus de complexidade, com vista à construção de um conhecimento sobre a literatura e a cultura portuguesas, valorizando-as enquanto património de uma comunidade.
16. Apreciar criticamente a dimensão estética dos textos literários, portugueses e estrangeiros, e o modo como manifestam experiências e valores. (Buescu *et al.*, 2015, p. 5)

A questão do gosto pela leitura é inclusivamente integrada nos descritores de desempenho para os três anos do 3.º ciclo: “Ler por iniciativa e gosto pessoal, aumentando progressivamente a extensão e complexidade dos textos selecionados” (Buescu *et al.*, 2015, pp. 77, 82, 88). Parece, portanto, que, ao nível do ensino básico, se reconhece a necessidade de trabalhar com os alunos a promoção do gosto pela leitura. No entanto, poucas diretrizes são dadas sobre as metodologias que o docente deverá adotar. No ponto relativo à metodologia estabelece-se que:

Cabe ao professor, no uso dos seus conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos, adotar os procedimentos metodológicos que considere mais adequados a uma aprendizagem bem sucedida dos conteúdos indicados em cada domínio, traduzida na consecução das Metas Curriculares preconizadas, tendo em atenção especificidades científico-didáticas da disciplina e a sua articulação curricular horizontal e vertical. (Buescu *et al.*, 2015, p. 38)

Contudo, na caracterização do 3.º ciclo declara-se que “[o] programa pugna por uma visão integrada do texto literário, e não por uma visão estreita de especialização, considerada improcedente na faixa escolar dos alunos a que se dirige” (Buescu *et al.*, 2015, p. 28). Esta afirmação parece indiciar que não se pretende que a leitura escolar seja uma leitura analítica e crítica em sentido estrito, que será a que mais facilmente se associa a uma perspetiva de “especialização”. O facto de se ter reduzido a “presença [de vocabulário próprio] ao considerado necessário à compreensão dos procedimentos de sentido que permitirão ao aluno aperceber-se das principais características dos textos literários” (Buescu *et al.*, 2015, p. 28) parece confirmar essa ideia.

*O Guia de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico: Leitura*, por sua vez, explicita a necessidade de permitir que os alunos experienciem a leitura literária, dando espaço à subjetividade que lhe é inerente:

Sabemos que a criação de contextos de leitura que estimulem o envolvimento ativo dos alunos-leitores na construção dos sentidos dos textos, valorizando as suas apreciações e uma articulação com a sua experiência pessoal, favorece não só o desenvolvimento de competências de leitura, mas também a manutenção do interesse pelo ato de ler (cf. pontos 2. e 3.). A leitura como experiência pessoal, sobretudo no campo da leitura de textos literários, deve ser valorizada em contexto escolar, ao longo de todo o ensino básico. (Silva, Bastos, Duarte e Veloso, 2011, p. 11)

Relativamente ao Ensino Secundário, há atualmente dois programas em vigor. Farei apenas referência ao novo programa, por ser aquele que a partir de agora os professores deverão ter em consideração.

O novo programa de Português estabelece a “Educação Literária” como um domínio, tal como o do Básico. O texto literário é valorizado, por ser visto como “texto complexo por excelência, onde convergem todas as hipóteses de realização da língua” (Buescu, Maia, Silva & Rocha, 2014, p. 5). O programa reconhece a necessidade de aproximar textos e alunos, uma vez que estabelece na introdução, no que aos conteúdos diz respeito, que:

Mais do que insistir no uso de vocabulário técnico específico dos estudos literários, o Programa privilegia o contacto direto com os textos e a construção de leituras fundamentadas, combinando reflexão e fruição, como é de esperar em quem termina a escolaridade obrigatória. (2014, p. 8)

Também no caso do programa do ensino secundário é deixado ao critério do professor a escolha das metodologias que considere mais adequadas.

O programa de Espanhol para o 3.º ciclo (Ministério da Educação, 1997) refere, na classificação que faz dos tipos de texto para leitura, alguns géneros literários, mas não explicita que os mesmos devam ser usados.

Por sua vez, os programas de Espanhol para o ensino secundário, nível de iniciação, preveem na visão geral dos conteúdos, para a compreensão escrita, o “[i]nício da leitura autónoma e desenvolvimento do gosto e das estratégias de leitura” (Fernández, 2001, p. 9)<sup>2</sup>. No caso do nível de continuação, é definido como objetivo geral “desenvolver o gosto de ler e escrever na língua estrangeira como meio de comunicação e expressão” (Fernández, 2002, p. 7) e como objetivo de aprendizagem “Apreciar textos literários actuais adequados ao seu nível e interesse” (Fernández, 2002, p. 38).

---

<sup>2</sup> Embora, no caso do Ensino Secundário, haja programas distintos para cada ano de escolaridade, por uma questão de conveniência apenas serão usados para referência os dois programas de 10.º ano (iniciação e continuação)

Parece portanto haver, também ao nível do programa de Espanhol para o Ensino Secundário, uma base para a adoção de metodologias que promovam o gosto pela leitura. A escolha dessas metodologias é, também aqui, tarefa do professor, não havendo a esse respeito qualquer indicação programática.

Em resumo, cabe ao professor promover o gosto pelos textos que pede aos seus alunos para ler, pois esse trabalho permitirá uma melhor compreensão dos mesmos e a possibilidade de levar o estudante a ler outros por sua própria iniciativa. Para atingir esse fim, defendo que o docente opte por uma modalidade de leitura que enfatize as questões humanas (face à análise formal dos textos) e que permita ao aluno o estabelecimento de um vínculo emocional com o texto que lê, permitindo-lhe assim fruir da leitura e refletir sobre o texto lido. A escolha das atividades que são postas em prática deverá subjugar-se também a esses objetivos, procurando adicionalmente facilitar a aproximação dos alunos aos textos, nomeadamente pela integração de estratégias de leitura. Para efeitos da investigação, cuja metodologia abordaremos no capítulo III, foram criadas quatro unidades didáticas (duas para cada língua) que procuram exemplificar o anteriormente exposto. A descrição das mesmas será feita no capítulo IV.





## Capítulo III: Algumas considerações a respeito do método de investigação

A investigação levada a cabo durante a PES e apresentada neste relatório corresponde, pelas suas características, a uma abordagem de investigação-ação (I-A), no âmbito de um modelo de professor-investigador. Coutinho *et al.* (2009) consideram que:

O essencial na I-A é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente!) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática. (360)

A I-A é uma investigação que, partindo de uma ação sobre a realidade, a transforma. A análise e reflexão dos dados recolhidos nesse processo permitirão a produção de conhecimento e uma ação posterior diferente ou, se idêntica, mais consciente, por força do conhecimento obtido (Coutinho *et al.*, 2009). Esta metodologia parece, assim, assentar em dois pilares: por um lado, a sua componente prática, pois a investigação decorre da ação efetiva de um professor; e, por outro, a sua componente reflexiva, já que será com base nessa reflexão que o professor poderá consolidar os conhecimentos que tem de si mesmo e das suas práticas, num processo que se pretende de melhoria contínua (Coutinho *et al.*, 2009, p. 375).

David Tripp (2005), por sua vez, considera a I-A como um conceito geral, que abarca diferentes variedades que têm todas em comum o ciclo de repetição de prática e investigação sobre essa prática, em quatro fases: planejar, implementar, descrever e avaliar, propondo mudanças para uma melhoria da mesma (p. 445/446).

Uma das variedades que Tripp apresenta é a de pesquisa-ação, cujo ciclo representa como “uma sequência de três fases de ação nos dois diferentes campos de prática e da investigação sobre a prática” (Tripp, 2005, p. 453). Assim, deverá ser planeada não só a mudança que se pretende na prática como também a forma como serão avaliados os resultados (característica que, pelo seu carácter mais rigoroso, distingue a pesquisa-ação de outros tipos de I-A), deverá ser implementada a mudança

na prática bem como realizada a recolha de dados e, por fim, deverão ser avaliados quer a mudança da prática quer o próprio processo de pesquisa-ação (Tripp, 2005, p. 453). Segundo este autor, a reflexão não deve ser vista como uma fase, pois deverá estar presente em todas elas (Tripp, 2005, p. 454).

Para efeitos da PES foi planeada uma mudança na forma como a literatura é estudada em sala de aula, pela definição de duas intervenções para cada turma (para as quais foram criadas quatro unidades didáticas), e de que forma se poderia medir se os objetivos definidos seriam atingidos, sendo criados dois inquéritos. Antes das intervenções foi aplicado um inquérito que pretendia obter dados relativamente aos hábitos e gostos de leitura e à percepção que os alunos têm da leitura (ver anexo 1 – Inquérito Inicial). Após a implementação, ou seja, a lecionação, foi aplicado outro inquérito, em que se repetem algumas das questões colocadas no primeiro, para tentar perceber se houve alterações, e foram inseridas algumas questões novas, relativas às modalidades de leitura, às atividades e estratégias de leitura e aos textos utilizados nas intervenções, para perceber se os objetivos pretendidos foram atingidos (ver anexo 2 – Inquérito Final). As planificações e os materiais criados para cada uma das unidades didáticas constam dos anexos 4 a 7 e a sua descrição será feita no capítulo IV, em que se inclui também a análise dos dados recolhidos, avaliando-se não só a prática letiva como também o próprio processo de investigação.

Como referido, foi escolhido o inquérito como método para a avaliação dos resultados, pois trata-se, neste caso, de uma primeira experiência de investigação e de ensino em ambiente escolar. Para além de permitir a recolha de dados relevantes para a investigação (focada sobretudo em hábitos e gostos de leitura e na sua evolução), a utilização de inquéritos reduz a possibilidade de distorção dos dados recolhidos, a que outros métodos mais facilmente poderão dar azo, sobretudo no caso de investigadores inexperientes.

Relativamente ao tipo de questões, os inquéritos construídos para esta investigação contêm questões do tipo “lista”, em que são apresentadas várias alíneas (podendo ser selecionada mais do que uma), questões do tipo “categoria” (em que apenas uma alínea pode ser selecionada) e questões “abertas” (em que a resposta poderá ser uma palavra, frase ou comentário mais longo) (Bell, 1997, pp. 100/101).

Por fim, creio importante chamar a atenção para algumas das limitações que a pesquisa levada a cabo apresentou.

Em primeiro lugar, esta investigação foi feita no âmbito da prática de ensino supervisionada, ou seja, em turmas das quais não sou a professora titular e em aulas nas quais estava a ser observada para efeitos de avaliação (quer pelos professores titulares das turmas quer pelos professores orientadores da FCSH em duas das aulas), o que comporta, pelo menos no meu caso, mais ansiedade, que afeta, inevitavelmente, a prática docente.

Em segundo lugar, apesar de se saber que são múltiplos os fatores que determinam os hábitos e gostos de leitura, é focado apenas o papel do professor (questão que abordei na secção II.1.).

Por último, a investigação restringe-se a duas aulas e a duas turmas. Não será assim possível estabelecer relações claras de causa-efeito nem efetuar generalizações, embora tal seja difícil em grande parte das investigações deste género. Como refere Bell, os críticos aos estudos de caso “[a]pontam o facto de a generalização não ser geralmente possível e questionam o valor do estudo de acontecimentos individuais” (1997, p. 24). No entanto, refere a mesma autora, quem defende essa abordagem chama a atenção para o facto de constituir uma forma válida de contribuir para o alargamento do conhecimento em educação. Desde que realizada de forma rigorosa e relatada detalhadamente, a investigação, ainda que de pequena dimensão, permitirá que outros professores, em situações idênticas, se possam identificar com esses estudos e daí extrair informações que os ajudem na sua tomada de decisões (Bell, 1997, p. 24).

O próximo capítulo apresenta a descrição detalhada das unidades didáticas e a análise dos dados recolhidos.



## Capítulo IV: Prática de Ensino Supervisionada - As Aulas

Uma vez que foram já abordadas as bases teóricas e a metodologia usada, bem como apresentadas as escolas onde foi realizada a PES, irei neste capítulo descrever as turmas às quais foram lecionadas as aulas bem como as unidades didáticas criadas e analisar os dados obtidos através dos inquéritos.

### IV.1. AS AULAS DE PORTUGUÊS

#### IV.1.1 Caracterização da Turma

A turma de Português escolhida era constituída por vinte alunos (nove raparigas e onze rapazes), dos quais dois eram repetentes, havendo outros três alunos que, embora não sendo repetentes no 8.º ano, foram-no em anos anteriores. Dois dos alunos estavam identificados com necessidades educativas especiais.

Apesar de ser um grupo bastante interessado e participativo, os inquéritos parecem demonstrar que uma grande parte dos alunos não tem hábitos de leitura (os resultados do inquérito inicial poderão ser consultados no anexo 3.1.). Embora treze alunos (65%<sup>3</sup>) indiquem que gostam de ler e, no geral, a leitura seja vista como algo positivo (apenas um a considera uma obrigação), são apenas dois os estudantes que indicam a leitura como uma atividade de tempo livre. É também bastante baixo o número de alunos que conversa com os colegas/amigos sobre as suas leituras (quatro alunos, equivalente a 20%) e ainda menor o relativo à troca de livros (três estudantes, equivalente a 15%). Interrogados sobre se recomendariam um livro a um amigo, apenas quatro (20%) respondem afirmativamente. Somente dois estudantes (10%) indicam ler mais do que cinco livros, em média, por ano.

---

<sup>3</sup> No caso das questões de tipo “categoria”, apresento também o resultado em percentagem; no caso das questões de tipo “lista”, podendo os alunos escolher mais que uma opção, tal não será possível.

A análise das respostas abertas, relativas às leituras efetivamente feitas, oferece-nos mais alguns dados. Questionados sobre leituras feitas nos dois meses anteriores à realização do inquérito (período de tempo bastante curto e que abrangia já as aulas), dezassete alunos (85%) referem pelo menos um livro. No entanto, oito apenas referem obras sugeridas pela professora, o que me leva a não considerá-las como leituras verdadeiramente de tempos livres. A professora titular tinha por hábito sugerir, em cada período, leituras para casa (uma ou duas obras). No entanto, estas obras eram posteriormente aproveitadas para os testes de avaliação, facto que poderá levar a que os alunos as vissem não como sugestões mas sim como leituras obrigatórias. Retirando os alunos que apenas referem essas obras, são nove (45%) aqueles que efetivamente leem por sua iniciativa.

Aqueles que indicam não gostar de ler, apresentam como principal razão o facto de considerarem a leitura como algo aborrecido (seis alunos) ou não compreenderem os textos (apenas um), e não tanto o facto de terem dificuldades na leitura (zero respostas). Por sua vez, aqueles que gostam de ler associam a leitura sobretudo à possibilidade de aprender coisas novas (nove alunos) e à capacidade de os transportar para outros mundos (cinco respostas). Os “mundos” mais procurados são os de aventura (dezasseis alunos) e oito dos alunos indica ter por hábito ler banda desenhada. Esta informação é confirmada pelos títulos indicados nas leituras feitas, uma vez que vários correspondem a *manga* (banda desenhada japonesa).

#### IV.1.2. Unidades Didáticas

As duas unidades criadas para as aulas de Português procuram ir ao encontro da modalidade de leitura defendida por Rouxel (2012) (referida na secção II.2.1.), fugindo aos questionários típicos que os alunos associam à compreensão leitora, como aconselhado por Balça *et al.* (2015), e integrando algumas estratégias de leitura, referidas por exemplo por Sim-Sim (2007) (veja-se a secção II.2.2.).

#### IV.1.2.1. «Dies Irae»

Para a primeira unidade didática foi escolhido o conto «Dies Irae», da obra *A Inaudita Guerra da Avenida Gago Coutinho e Outras Histórias*, de Mário de Carvalho. Sendo um conto demasiado extenso para ler numa única aula, optei por dividir a sua leitura em duas aulas. A planificação consta do anexo 4.1.

Antes de proceder à leitura, foi feito um exercício de antecipação de sentidos do texto, como forma de dar pistas sobre o mesmo e motivar os alunos. Uma vez que o protagonista se depara, no início do conto, com um “animalejo”, antes da apresentação do conto inseri a questão: “Imagina que estás em casa e, de repente, aparece um ser estranho. Como reagirias?” (ver anexo 4.2.). Desta forma, os alunos poderiam antecipar que na história haveria, provavelmente, algum animal ou ser estranho e ficar curiosos em relação ao que poderia ser. No geral, todos pensaram de imediato que seria um ser feio ou mau e inclusivamente reagiram quando uma colega referiu o unicórnio, dizendo que esse não era um ser estranho. O título do conto não foi transmitido aos alunos, pois haveria um exercício que pretendia que atribuíssem eles um título ao texto.

A leitura da primeira parte do conto foi realizada em voz alta por diferentes alunos, tendo os mesmos sido informados de que haveria vocabulário que não conheciam. Foi pedido que assinalassem essas palavras, pois isso ajudaria nos exercícios criados para trabalhar o vocabulário (“Caça ao sinónimo” e “Crucigrama”, veja-se o anexo 4.3.), que seriam realizados após a leitura.

Após a leitura do texto foi feito um exercício de previsão de sentidos do texto. Interroguei os alunos sobre o que eles pensavam que poderia acontecer a seguir ao protagonista e qual poderia ser o desfecho da história. Vários alunos deram a sua opinião, havendo alguns que acreditavam que o “animalejo” do início da história iria voltar a aparecer. Este exercício permitiu perceber que os alunos, apesar da dificuldade do texto, conseguiram acompanhar a história. Deveria, nesta fase, ter transmitido essa ideia aos alunos, para que tomassem consciência de que não necessitam entender todas as palavras para entender um texto, mas não o fiz, por esquecimento.

O primeiro exercício de vocabulário consistia em encontrar no texto os sinónimos para as palavras indicadas na tabela. As palavras foram colocadas pela ordem



em que apareciam no texto, como forma de facilitar a procura do sinónimo. O segundo exercício consistia num crucigrama, no qual teriam de, a partir da definição, encontrar a palavra a inserir no crucigrama, palavra essa também contida no texto.

Ambos os exercícios se revelaram demasiado difíceis para os alunos (a maioria não conseguiu terminar antes de se proceder à correção), devido em parte à extensão do texto (cerca de três páginas), ao facto de poucos alunos terem assinalado as palavras que não conheciam (uma vez que muito possivelmente esses vocábulos seriam aqueles que escolhi para o exercício e seria portanto mais fácil procurar apenas entre esses ao invés de voltar a ler todo o texto) e ao facto de várias palavras terem significados muito parecidos, no caso da caça ao sinónimo. Uma forma de tornar esta atividade mais bem-sucedida poderia passar por dar a oportunidade aos alunos de lerem o texto em silêncio, pois dessa forma talvez mais facilmente assinalassem as palavras desconhecidas. Por outro lado, poderia indicar-se o parágrafo em que encontrariam o sinónimo/palavra ou colocar as palavras a descobrir a negrito (e nesse caso alterar a sua ordem na tabela, para que não seguissem a ordem em que aparecem no texto e eliminando aquelas que fossem muito similares ou permitindo mais que uma opção para cada palavra dada). Após a correção, deveria ter perguntado se havia outras palavras sobre as quais tivessem dúvidas, mas uma vez mais, por esquecimento, não o fiz.

A segunda aula foi iniciada com a recapitulação do que havia sido feito na aula anterior: leitura da primeira parte de um conto (do qual ainda não sabiam o título). Foi pedido aos alunos que dissessem do que se lembravam da história e do momento em que estava a mesma quando parámos a leitura, bem como das previsões feitas. Em seguida foi lida a segunda parte do conto, também em voz alta, por diferentes alunos. Na leitura desta parte do conto os alunos já não demonstraram o entusiasmo que tinham demonstrado na véspera. Poderia ter sido talvez pedido para casa que escrevessem um desfecho para o conto, procurando assim manter o interesse pela história. No dia seguinte teria sido feito um debate sobre os finais deles, após o qual teríamos então lido o final do conto.

Foi depois entregue uma ficha aos alunos (anexo 4.4.), indicando-se que, naquele momento, deveriam apenas responder às perguntas da tabela. Nesta ficha, optei por não apresentar um questionário no seu formato habitual, ou seja, uma lista de

perguntas com linhas, em que pudessem responder. As questões foram inseridas na primeira coluna de uma tabela, devendo as respostas ser dadas na coluna seguinte. Pretendeu-se, desta maneira, fugir ao habitual também pelo aspeto gráfico.

A primeira pergunta pedia que tentassem identificar os elementos insólitos presentes no conto. Este conto contém bastantes elementos fora do normal e facilmente os alunos os listaram. Perguntei-lhes depois como era a reação das personagens aos elementos que haviam identificado, se estranhavam, se ficavam incomodados, e se eles, alunos, teriam uma reação idêntica (uma vez que as personagens não questionam esses acontecimentos e mantêm a sua rotina).

A segunda pergunta tinha por objetivo levar os estudantes a focar-se nas questões humanas e dar-lhes um espaço mais óbvio para manifestar o seu prazer ou desprazer em relação ao texto. Pedia-se assim que indicassem os aspetos a que tinham sido sensíveis (positiva e negativamente), devendo justificar. Alguns manifestaram a sua opinião, mas muitos não o fizeram.

A última pergunta da tabela solicitava aos alunos que atribuíssem um título ao conto, tendo eu apontado no quadro as várias opções que surgiram, algumas das quais muito similares. Só depois escrevi no quadro o título original, pedindo-lhes que dissessem o que pensavam que significava (uma vez que é uma expressão latina). Por fim, expliquei-lhes o significado do título, estabelecendo ligações com a reflexão que havíamos feito sobre a reação das personagens e com os títulos que eles próprios tinham sugerido, pois alguns iam ao encontro da mesma ideia transmitida pelo título original. No entanto, não explicitiei como os títulos podem ajudar na interpretação de um texto literário.

Refletindo sobre estas atividades, creio que deveria ter lido com eles as perguntas da tabela, para ter a certeza de que entendiam o que se pretendia, pois vários alunos tiveram dúvidas relativamente à palavra “insólito” (apesar de ser uma palavra que já tinha sido trabalhada com eles, pois tinham sido lidos outros contos com características similares) e ao que se pretendia com “aspetos a que foste mais sensível”. Outra opção teria sido, quando me apercebi que mais do que um aluno me perguntava o mesmo, chamar a atenção de todos os alunos para esse aspeto, para garantir que não houvesse problemas na realização do exercício.

O exercício seguinte, “os textos convocam-se...”, pretendia que os alunos relacionassem o conto lido com outras leituras, feitas dentro ou fora da sala de aula. Vários alunos lembraram os contos que tinham sido lidos nas semanas anteriores (por exemplo, «In Excelsum»), alguns textos que tinham sido lidos no 1.º período (por exemplo, um excerto d’*O último Grimm*), e alguns outros textos que já tinham lido há mais tempo (por exemplo, *Alice no País das Maravilhas*). As relações feitas deveram-se sobretudo à presença de elementos fora do normal (um elevador que não para de subir ou um gato que fala), mas também à reação das personagens (por exemplo, Alice aceita os elementos com que se depara e integra-os na sua realidade).

Em seguida foi realizado um exercício de gramática. Com base num pequeno excerto do conto (que por dificuldades técnicas não pude projetar) foram revistos com os alunos os processos de formação de palavras. Em primeiro lugar, os alunos deviam identificar o processo usado no excerto do texto e depois tentarem criar um nome para o animal que aparecia no início do conto. A cada fila foi atribuído um processo diferente. Na correção deveria ser pedido que explicassem o processo e como deram origem ao nome criado por eles. A primeira parte do exercício foi facilmente realizada, mas na segunda os alunos demonstraram ter algumas dificuldades e poucos conseguiram criar um nome com o processo indicado. Outra opção para este exercício teria sido ter feito em primeiro lugar a revisão dos processos e só depois pedir-lhes que tentassem criar um nome, pois parte da dificuldade terá passado por já não se recordarem da matéria. Em alternativa, poderia ter deixado que escolhessem eles o processo e na correção pedir que o explicassem, e, caso não fossem usados todos os processos, faria a revisão desses com exemplos de nomes que poderiam ter sido criados com base nos mesmos.

A unidade didática termina com um exercício de escrita criativa. Uma vez que tinham estado a ler um conto que continha vários elementos fora do normal, pensei que eles poderiam gostar de tentar criar eles próprios um texto que integrasse também algum elemento insólito, ainda que não fosse objetivo deste exercício que criassem um texto de realismo mágico (até porque o conceito não foi explicado aos alunos, por não ser pertinente, dado o nível de ensino). Por forma a ajudar os alunos na parte criativa, foram dadas várias palavras, das quais deveriam escolher quatro para integrar no texto. No entanto, alguns alunos não chegaram a escrever nada, o que poderá dever-se, por

um lado, à falta de imaginação, mas também à falta de tempo, pois o exercício foi feito já no final da aula.

#### IV.1.2.2. “Que conto queres ler?”

Para a segunda unidade didática, cuja planificação consta do anexo 5.1., selecionei quatro contos, dando oportunidade aos alunos para escolher o conto que gostariam de ler. No entanto, fiz apenas oito cópias de cada um, obrigando assim a que pelo menos três contos diferentes fossem lidos, pois no máximo apenas oito alunos poderiam ler o mesmo conto.

Os objetivos desta dinâmica eram três: que os alunos pudessem ter poder de escolha (ainda que limitado) sobre o que iriam ler em aula, não lendo apenas aquilo que é determinado pela professora; permitir que os alunos falassem entre eles sobre leituras, num primeiro momento sem intervenção do professor, e tentar fomentar assim a partilha entre os alunos sobre as leituras que fazem; que os alunos ouvissem falar, pelos colegas, de contos que não tinham lido, tentando assim despertar-lhes a curiosidade para ir ler fora da aula. Este exercício tenta, portanto, pôr em prática as sugestões de Cassany *et al* (1998), referidas na secção II.2.2.

Os contos escolhidos foram «Alguém desarruma estas rosas», de Gabriel García Márquez (anexo 5.2.), «O filho da morte», de Mia Couto (anexo 5.3.), «O meu nome é Gervásio», de David Machado (anexo 5.4.), e «Nasci a cheirar a tomilho», de José Riço Direitinho (anexo 5.5.), tentando assim, embora mantendo a categoria (realismo mágico), diversificar os autores, como nos sugere Amor (1991) (veja-se a secção II.2.3.), usando quer autores mais conhecidos quer outros menos conhecidos, portugueses e estrangeiros. Destinados em geral a um público adulto, não foi fácil selecionar mais quatro contos de realismo mágico que pudessem ser usados com alunos do 8.º ano, também por uma questão de tempo, uma vez que, tratando-se de texto narrativo, teria de ser dado obrigatoriamente no 2.º período. No entanto, por forma a manter os objetivos que tinham sido estabelecidos para a investigação, mantive a categoria que havia sido definida e, de entre as leituras que consegui fazer, escolhi os contos que me pareceram mais acessíveis e cujas histórias acreditei pudessem interessar-lhes.

No início da aula distribuí uma ficha (anexo 5.6.), expliquei aos alunos o que iríamos fazer e referi que todos os contos escolhidos tinham um elemento fora do normal. Dividi o quadro em quatro e escrevi os títulos dos quatro contos. Para decidir a ordem pela qual os alunos escolheriam os contos, levei uma bolsinha com os nomes de todos e fui sorteando um a um, pedindo que me indicassem o conto escolhido.

O primeiro exercício a ser feito seria de antecipação de sentidos. Os alunos deveriam, em três ou quatro linhas, explicar que história esperavam, com base no título do conto. Caminhei pela sala, para verificar que todos estavam a realizar o exercício.

Distribuí depois os contos e pedi que lessem em silêncio. Enquanto os alunos liam, formei os grupos de trabalho para a fase seguinte. Pretendia que cada grupo tivesse três ou quatro alunos. Assim, no caso dos contos «O filho da morte» e «Nasci a cheirar a tomilho», escolhidos por mais de quatro alunos, dividi-os em dois grupos para cada um dos textos. Os contos «O meu nome é Gervásio» e «Alguém desarruma estas rosas» foram escolhidos por quatro e três alunos, respetivamente, portanto os grupos já estavam formados. Só posteriormente expliquei aos alunos que iriam trabalhar em grupo para responder à segunda parte da ficha (uma tabela com questões, semelhante à usada na primeira intervenção), clarificando que, apesar de trabalharem em grupo, as suas respostas seriam pessoais.

Na correção da ficha pretendia-se, para cada conto:

- pedir a um aluno que resumisse o conto aos colegas e pedir aos outros alunos que tinham lido o conto que completassem o resumo do colega, se achassem que faltava informação importante;
- perguntar a outro aluno se o conto tinha correspondido às expetativas e porquê e depois solicitar aos outros alunos que dissessem se as suas expetativas tinham sido idênticas e, se não, quais eram;
- pedir a outro aluno que indicasse o elemento fora do normal e o seu significado para a história, avançando assim para a sua interpretação do conto;
- pedir que indicassem os elementos de que gostaram/não gostaram e porquê.

Embora estivesse prevista apenas uma aula de 90 minutos, não foi possível realizar todas as atividades. Quando a aula terminou, havia um grupo que ainda não

tinha falado e dei-me conta depois que não tinha perguntado a nenhum dos grupos sobre as expectativas em relação ao conto. Uma vez que a orientadora mostrou abertura para disponibilizar mais uma aula, usei a aula seguinte, de 45 minutos, para terminar as atividades. Na segunda aula, questionei o grupo que faltava e depois perguntei a todos sobre as expectativas que tinham tido.

A fase seguinte seria trabalhar com eles as características do conto. Assim, pedindo que se baseassem nos contos lidos, perguntei como era a ação, breve ou longa, como era o espaço e tempo, concentrado ou alargado, se as personagens eram muitas ou poucas e se o final da história era o esperado. Posteriormente foram remetidos para a página 155 do manual, em que se sistematizavam as características deste género (anexo 5.7.).

Sabendo que sobrariam fotocópias e sendo objetivo da atividade levar a que tivessem vontade de ler os outros textos, perguntei aos alunos se queriam algum dos outros contos para ler em casa. Houve vários alunos que me pediram que lhes desse um ou até dois contos.

Embora no geral me tenha parecido que os alunos tinham gostado das atividades e dos textos, penso que alguns dos contos podem ter sido difíceis para eles, ao nível do conteúdo, pois alguns alunos chamaram-me para fazer perguntas. Por exemplo, os alunos que leram o conto de García Márquez não tinham percebido o que havia acontecido ao narrador, se era um fantasma, porque queria levar rosas à campa, e, no conto «O meu nome é Gervásio», os alunos ficaram confusos com o final, não percebendo bem o que tinha acontecido ao rapaz.

Para terminar, foram dadas sugestões de leitura de obras que, à semelhança dos textos usados em aula, têm também elementos fora do normal. As obras escolhidas foram *Casos do Beco das Sardinheiras*, de Mário de Carvalho, e *Estórias Abensonhadas*, de Mia Couto. Ambas as obras constam do Plano Nacional de Leitura como leituras orientadas para o 9.º ano; no entanto, pareceu-me, na altura, que seria possível a leitura autónoma pelos alunos. Refletindo sobre as dificuldades que os alunos demonstraram na aula, penso que talvez tivesse sido melhor dar como sugestão apenas a obra de Mário de Carvalho, uma vez que são contos com um cariz cómico, com uma linguagem e

temática mais acessíveis que os contos de Mia Couto, que refletem o período de pós-guerra em Moçambique.

Uma vez que ambas as obras existem na Biblioteca de Algés, foi inserida na ficha a cota respetiva. Para além de levar as obras, permitindo um contacto direto com as mesmas, elaborei também uma apresentação (anexo 5.8.). Para suscitar o interesse, foram lidos os textos de contracapa e expliquei porque gostava eu dos livros e porque os havia escolhido como sugestões de leitura. Antes de começar a falar das obras, deveria ter perguntado se algum dos alunos já tinha lido e pedido a sua opinião, e se recomendaria aos colegas e porquê, mas uma vez mais, por esquecimento, não o fiz. Por outro lado, estava tão focada nos textos, nas atividades e na gestão da aula, que uma vez mais não explicitiei as estratégias de que queria que os alunos se apropriassem.

#### IV.1.3 Análise dos Dados

O inquérito final tinha como objetivo perceber se tinha havido modificações ao nível do gosto pela leitura e à forma como os alunos percecionam a mesma e também obter informação relativa às atividades realizadas e aos contos escolhidos. O inquérito foi aplicado cerca de um mês após a segunda intervenção para tentar perceber se algum dos alunos tinha lido as obras sugeridas ou os outros contos. Os resultados constam do anexo 3.2.

A perceção do que é a leitura parece ter-se tornado mais negativa, uma vez que são mais os alunos que a veem como uma obrigação (quatro, face a um no inquérito inicial) e menos os que a consideram um prazer (três alunos, face a cinco no inquérito inicial) e o número de alunos que afirmava gostar de ler reduz-se em um (de treze para doze alunos). O motivo apontado por aqueles que não gostam de ler é apenas um: ler é aborrecido. E não deixa de ser curioso que aqueles que indicam que gostam de ler deixaram de indicar como motivo que a leitura seja uma atividade divertida (três alunos haviam-no indicado no inquérito inicial). Os hábitos de leitura parecem acompanhar as alterações na perceção da leitura. Embora haja um aluno que indica ler sempre, aumentou também o número de alunos que indica ler raramente (de cinco para seis alunos) e diminuiu o número de alunos que indica ler às vezes (de catorze para doze).

A grande maioria dos alunos gostou dos contos lidos, considerando-os interessantes, originais, criativos, diferentes e fora do normal. Em geral, aqueles que dizem não gostar dos contos atribuem-no ao facto de a história não ser muito interessante e dois alunos indicam não ter compreendido os textos. Saliento um dos comentários, que refere a “mensagem transmitida”. Apesar da metodologia usada pretender que os alunos se focassem nas questões humanas, apenas um aluno refere essa questão. Possivelmente a pouca ênfase dada às questões humanas deve-se ao facto de alguns contos serem demasiado complexos para os alunos.

Relativamente às atividades realizadas na primeira intervenção, os alunos gostaram sobretudo do “levantamento e diálogo sobre os elementos insólitos” (dezasseis alunos) e da “atribuição de título ao conto” (dez alunos). Na segunda intervenção, as atividades vencedoras são o “trabalho em grupos sobre a leitura do conto” e a “possibilidade de escolher o conto” que iriam ler (dezasseis e quinze alunos, respetivamente). A atividade menos cativante foi a de previsão em ambas as aulas (apenas cinco e seis alunos a assinalaram para cada uma das intervenções).

É interessante notar que o número de alunos que indica ter gostado da atividade de registo e diálogo sobre os aspetos de que mais e menos tinham gostado é relativamente baixo (apenas sete na primeira intervenção e dez na segunda). Estes valores podem ser justificados, possivelmente, pelo facto de os alunos não estarem habituados a serem questionados tão diretamente sobre os seus gostos.

Os dados relativos aos contos e às atividades poderiam levar-nos a pensar que haveria uma mudança positiva face à leitura, mas, como vimos anteriormente, os resultados vão em sentido contrário. Obviamente duas ou três aulas dificilmente permitem estabelecer relações de causa-efeito. Para perceber esta mudança seria necessária uma investigação mais aprofundada, quer ao nível da prática quer ao nível da investigação sobre a prática. Por outro lado, e como referi na secção II.1., há outros fatores, como a família ou o contexto socioeconómico, que contribuem para o gosto pela leitura e para os hábitos de leitura que não foram aqui focados e que escapam ao professor de língua.

Relativamente às estratégias, os dados indiciam que uma grande parte dos alunos não se apropriou das mesmas (por exemplo, apenas seis alunos assinalaram a



opção “não preciso entender todas as palavras para entender um texto”). Creio que aqui a falha foi sobretudo minha, por não ter explicitado as estratégias convenientemente e por ter criado exercícios para trabalhar o vocabulário que se revelaram demasiado difíceis. É no entanto salutar que dezasseis alunos (80%) estejam conscientes de que a sua interpretação de um texto literário possa ser diferente da de outras pessoas.

Apenas três alunos leram algum dos outros contos fora das aulas e nenhum aluno leu as obras sugeridas no intervalo que mediou entre a segunda intervenção e a realização do questionário final (cerca de um mês).

## IV.2. AS AULAS DE ESPANHOL

### IV.2.1 Caracterização da Turma

A turma de Espanhol era constituída por vinte e dois alunos (dez rapazes e doze raparigas), nove portugueses, seis espanhóis, seis luso-espanhóis e um hispano-americano (argentino).

Os resultados do inquérito (que constam do anexo 3.3.) parecem indiciar que a maioria dos alunos gosta de ler e tem hábitos de leitura. O número de estudantes que indica gostar de ler é bastante alto (dezanove, equivalente a 86%) e a leitura é vista como algo positivo (apenas um aluno a vê como uma obrigação). Muitos deles consideram a leitura como um passatempo como outro qualquer (catorze) e como forma de aprender coisas novas (quinze), mas é de notar que apenas quatro consideram que ler é um prazer. Aqueles que gostam de ler associam a leitura sobretudo à possibilidade de aprender coisas novas (onze alunos) e à capacidade de os transportar para outros mundos (dez alunos) e nove veem a leitura como algo divertido.

A análise das respostas abertas, relativas às leituras efetivamente feitas, parece confirmar que os alunos têm de facto hábitos de leitura. São catorze (64%) os alunos que indicam um livro para recomendar a um amigo e que indicam obras lidas nos dois meses anteriores (excluindo os oito estudantes que referem apenas títulos indicados pela escola, ou seja, nenhum aluno deixou esse campo em branco). Os alunos têm quatro leituras obrigatórias por ano, podendo escolher de entre uma lista com oito

obras. O professor tem preparadas fichas de leitura com mais ou menos cinquenta perguntas de verdadeiro ou falso (V/F) e mais ou menos dez de resposta aberta (RA). O aluno pode ler quando quer e ao seu ritmo e, quando se sente preparado para fazer o controlo de leitura, informa o professor. Nesse mesmo dia o professor dá-lhe uma ficha com vinte e cinco perguntas de V/F e cinco de RA (escolhidas ao acaso pelo programa informático, garantindo assim que não há duas provas iguais, possibilitando que os alunos façam a ficha em dias diferentes). Este sistema permite aos alunos ler aquilo de que gostam, ainda que com limites (talvez a lista de obras possíveis pudesse ser maior) e dá-lhes a oportunidade de lerem ao seu ritmo e poderem fazer a prova quando se sentem preparados. No entanto, as perguntas de V/F não são talvez as mais adequadas, pois estão focadas sobretudo no conhecimento da trama da história.

O número de estudantes que indica ler mais de cinco livros por ano é de onze (50%) e nove indicam ler três ou quatro livros (41%). De acordo com as respostas dadas, leem sobretudo romances e novelas (dezoito alunos) e contos (oito alunos) e, relativamente a temáticas, destaca-se a aventura (dezanove alunos) e os policiais (treze alunos).

São apenas três os alunos que referem não gostar de ler, por considerarem que é aborrecido. Nenhum aluno indica que seja por dificuldades na leitura ou por não compreender os textos.

#### IV.2.2. Unidades Didáticas

No caso do IEL, as aulas são de 55 minutos de segunda a quinta-feira e de 50 minutos às sextas-feiras. Uma vez que apenas foi possível usar duas aulas para as intervenções, são menos as atividades presentes nas unidades didáticas. Mantêm-se, no entanto, as bases teóricas, referidas anteriormente para as unidades didáticas usadas na ESCCB.

#### IV.2.2.1. «Un señor muy viejo con alas enormes»

Para a primeira intervenção, cuja planificação se encontra no anexo 6.1., foi escolhido o conto «Un señor muy viejo con alas enormes», de Gabriel García Márquez. Sendo demasiado extenso para uma aula de 55 minutos, adaptei-o, tentando assim que fosse possível fazer a leitura e interpretação numa aula.

À semelhança do que foi feito em Português, não foi indicado o título e foi feito um exercício de antecipação de sentidos do texto. Assim, antes do conto, inseri a pergunta “Imagina que estás en casa y, de repente, aparece un ser raro. ¿Cómo reaccionarías?”, uma vez que também neste texto surge um ser em casa dos protagonistas da história (ver anexo 6.2.).

Antes de se iniciar a leitura (em voz alta, por vários alunos), foi pedido que assinalassem as palavras que não conhecessem e que não conseguissem perceber pelo contexto. Uma vez que se trata de um texto de um autor colombiano, havia de facto muitos vocábulos que em regra não são usados em Espanha.

O conto foi também dividido em duas partes, e no final da primeira parte foram feitas algumas perguntas aos alunos, num exercício de previsão de sentidos do texto. Perguntei aos alunos em que poderia estar a pensar aquele senhor com asas, que lhe iria acontecer e que iria acontecer aos protagonistas. Continuámos depois a leitura do texto. Terminada a leitura, perguntei aos alunos se havia dúvidas de vocabulário. Alguns alunos pediram que esclarecesse o significado de algumas palavras. Em vez de lhes dar diretamente a resposta, tentei que, a partir do contexto, percebessem o sentido do vocábulo e só depois, caso não conseguissem, lhes dei o significado, relacionando-o com o contexto.

A ficha entregue aos alunos (anexo 6.3.) continha as mesmas questões feitas para o conto da primeira intervenção na ESCCB. Pedi aos alunos que preenchessem a tabela, tendo os alunos identificado perfeitamente os elementos fora do normal. Depois de corrigida a tabela, o objetivo era fazer-lhes algumas perguntas, no sentido de descobrir possíveis interpretações para o texto, mas por limitações de tempo não foi possível terminar a atividade. Indiquei-lhes apenas o título do conto, referindo que este

não nos esclarecia se o senhor com asas era ou não um anjo, explicando que cada um poderá ter a sua interpretação.

Também nesta aula, como aconteceu nas de Português, não explicitarei os objetivos estratégicos, ou seja, não chamei a atenção para o facto de que tinham sido capazes de ler e entender o texto sem entender todas as palavras e de que os textos literários permitem diferentes interpretações.

#### IV.2.2.2. “¿Qué cuento quieres leer?”

À semelhança do realizado na ESCCB, na segunda intervenção (cuja planificação é apresentada no anexo 7.1.), foi dada a possibilidade aos alunos de escolherem o conto que iriam ler. No entanto, porque era uma aula de 55 minutos, foram escolhidos apenas dois textos e não foi definido um número limite de alunos, uma vez que o processo de escolha seria feito de maneira diferente.

Os contos escolhidos para esta intervenção foram ambos de Mia Couto: «O filho da morte» (anexo 7.2.) e «A ascensão de João Bate-Certo» (anexo 7.3.), da obra *Cronicando* («El hijo de la muerte» e «La ascensión de João Golpe-Seguro» na versão em espanhol). A escolha teve como objetivo servir de ponte para a literatura em língua portuguesa, dando-a a conhecer a alunos de outras nacionalidades (permitindo que percebam que, mesmo não falando português, podem chegar a ela por via de traduções), e para a literatura africana, no caso dos alunos portugueses, uma vez que sendo alunos do IEL têm um contacto mais vincado com a literatura de língua espanhola.

Aproveitei o início da aula para relembrar o que tinha sido feito na aula anterior e chamar a atenção para os objetivos estratégicos que não tinham sido explicitados (capacidade de entender um texto mesmo sem entender todas as palavras; possibilidade de chegar ao significado de uma palavra pelo contexto; possibilidade de várias interpretações para um mesmo texto literário). Em seguida expliquei o que iríamos fazer na aula (ou seja, disse-lhes que teriam a possibilidade de escolher o conto que iriam ler e que os contos escolhidos continham elementos fora do normal) e entreguei as fichas (anexo 7.4.) a alguns alunos para que as distribuíssem. Enquanto o faziam, escrevi no quadro o título dos dois contos.

Pedi então que realizassem a primeira atividade, de antecipação de sentidos do texto, e que, quando terminassem, lessem o conto escolhido em silêncio. Enquanto faziam essa primeira atividade, distribuí os contos. Apenas três alunos escolheram o conto «La ascensión de João Golpe-Seguro», tendo os restantes dezanove lido o conto «El hijo de la muerte». Quando terminaram de ler, expliquei a fase seguinte, idêntica à realizada em Português. Não tendo muito tempo disponível, os grupos foram estabelecidos por proximidade, deslocando-se apenas os três alunos que escolheram o conto «La ascensión de João Golpe-Seguro». Em seguida, foi feita a correção da ficha para os dois contos, focando os aspetos que referi para a aula de Português (resumo, expectativas, elementos fora do normal e elementos de que gostaram e não gostaram). No fim, perguntei se algum dos alunos queria o outro conto, uma que vez que tinha fotocópias para todos os alunos. No entanto, nenhum aluno o quis.

Para terminar a aula, foi dada uma sugestão de leitura. A obra escolhida foi *Merlín y familia*, de Álvaro Cunqueiro. Uma vez mais, levei o livro, para que os alunos o pudessem ver, e indiquei-lhes a cota da biblioteca escolar. Comentei um pouco com eles do que tratava a obra, chamando a atenção para o facto de serem pequenas histórias, contendo todas algum elemento fora do normal.

No caso desta aula, creio que consegui transmitir mais explicitamente as estratégias de que queria que os alunos se apropriassem (houve aliás um comentário de uma aluna, de rejeição da interpretação de um outro aluno, que me permitiu sublinhar que pode haver interpretações diferentes para um mesmo texto, desde que devidamente justificadas, e que as devemos respeitar), mas a limitação de tempo não permitiu explorar convenientemente um dos contos («La ascensión de João Golpe-Seguro»).

#### IV.2.3. Análise dos Dados

Todos os dados relativos ao inquérito final do IEL são apresentados no anexo 3.4.

À semelhança do ocorrido em Português, a percepção que os alunos do IEL têm da leitura parece ter-se tornado mais negativa, tendo aumentado o número de alunos que a vê como uma obrigação (de um para três alunos) e diminuído o número que a

considera um prazer (de quatro para três alunos). Também no caso do IEL, a única razão apontada por aqueles que não gostam de ler é a de que ler é aborrecido. Nas razões apontadas por aqueles que gostam de ler há também uma diminuição do número de alunos que vê a leitura como algo divertido (de nove para oito alunos), ainda que de forma não tão acentuada como na ESCCB. No inquérito final são quatro os alunos que indicam não gostar de ler, mais um que no inquérito inicial.

Esta tendência negativa verifica-se também nos hábitos de leitura, à semelhança do que aconteceu na turma de Português. Há um aluno que passa a indicar que lê sempre, mas há também um que passa a indicar que não lê nunca, aumenta o número de alunos que lê raramente (de seis para sete alunos) e diminui o número de alunos que lê às vezes (de dezasseis para treze). Os textos que os alunos têm de ler para efeitos escolares, pelo nível de dificuldade (nomeadamente, aqueles que foram escolhidos por mim) e pela obrigatoriedade que está associada a essas leituras, mas também outros fatores, mais diretamente relacionados com os próprios alunos, poderão contribuir para essa tendência negativa. No entanto, como referi anteriormente, a forma como foi pensada a investigação não permite identificar claramente os motivos que podem justificar alterações nos gostos e hábitos de leitura.

Relativamente aos contos escolhidos, apenas oito alunos (38%) indicam ter gostado do conto «Un señor muy viejo con alas enormes». Os contos usados na segunda intervenção obtiveram melhores resultados, sendo sobretudo relevante o valor relativo ao conto «El hijo de la muerte», lido pela maioria dos alunos: dos dezanove alunos que leram, quinze indicam ter gostado (79%).

Os alunos do IEL que gostaram dos contos lidos caracterizam-nos de forma semelhante aos alunos da ESCCB: interessantes, criativos, originais e divertidos. Relativamente ao conto «Un señor muy viejo con alas enormes», os alunos descrevem-no como aborrecido, absurdo e sem interesse, e no caso do conto «La ascensión de João Golpe-Seguro» há um aluno que indica que “não se percebe bem e é confuso”. À semelhança do que se verificou nos comentários da ESCCB, apenas um aluno salienta as questões humanas como motivo para ter gostado do texto, referindo-se ao conto «El hijo de la muerte» como “uma lição de empatia e generosidade”.

Relativamente às atividades, é menor o número de alunos que assinala atividades de que tenha gostado, o que poderá dever-se ao facto de as aulas terem sido muito mais condicionadas pelo tempo disponível, não permitindo assim fazê-las exatamente como em Carnaxide (no anexo 3.5. apresentamos em gráfico a comparação entre as duas escolas, no que concerne às atividades e às estratégias). No entanto, ao contrário do verificado na ESCCB, o “registo e diálogo sobre os aspetos de que mais e menos gostaste” obtém valores similares aos de “levantamento e diálogo sobre os elementos insólitos” e “atribuição de título ao conto” (no caso da primeira aula) e da “possibilidade de escolher o conto” e “trabalhar em grupos” (no caso da segunda aula). Os exercícios de previsão foram os que menos aliciaram os alunos do IEL, à semelhança do ocorrido nas aulas de Português.

Por fim, relativamente às estratégias, parece haver uma maior consciencialização das abordadas em aula, quando comparando com a escola de Carnaxide. O número de alunos que as assinala é superior em todas as opções, não havendo discrepâncias tão grandes como em Português entre umas e outras (entre doze e dezoito alunos no IEL e entre seis e dezasseis em Carnaxide). Estes resultados podem dever-se a um conhecimento prévio dos alunos das mesmas, mas também ao facto de na segunda aula ter havido uma explicitação das estratégias.

Nenhum aluno leu a obra sugerida na segunda aula nem o outro conto usado.

## Considerações Finais

Apesar do reconhecimento generalizado dos benefícios da leitura literária e do destaque que os programas atualmente em vigor atribuem à educação literária, a leitura é uma atividade que parece seduzir cada vez menos os jovens e, embora sejam múltiplos os fatores que determinam o gosto pela leitura e os hábitos de leitura, um dos atores que poderá, certamente, dar o seu contributo é o professor de línguas.

Como expliquei ao longo do relatório, o professor deverá promover o gosto pelos textos que pede aos seus alunos para ler, pois ainda que tal não se traduza necessariamente na adoção de hábitos de leitura, irá contribuir para uma melhor compreensão desses mesmos textos e para a perceção que os alunos têm da literatura. As unidades didáticas apresentadas procuraram exemplificar de que forma se poderá tentar atingir esse objetivo, pela escolha de uma modalidade de leitura que privilegia as questões humanas e dá espaço à subjetividade inerente à leitura literária, pela seleção de atividades que procuram motivar o aluno para a leitura, pela integração de estratégias de leitura que facilitem a aproximação aos textos literários e pela eleição de textos que cativem os alunos. No entanto, a reflexão feita sobre a prática letiva e sobre os dados obtidos por inquérito demonstram que há algumas falhas, que convirá corrigir no futuro.

As planificações feitas eram demasiado ambiciosas, uma vez que várias das unidades didáticas necessitariam mais tempo do que aquele que havia sido indicado. Será necessário ter mais em atenção o tempo que é necessário, por forma a garantir não só a realização das atividades previstas, como também o sucesso das mesmas. Por exemplo, a dificuldade que um dos alunos referiu relativamente ao conto «La ascensión de João Golpe-Seguro» poderia ter sido colmatada se o conto tivesse sido trabalhado em aula juntamente com o professor, o que acabou por não acontecer por falta de tempo.

Por outro lado, a escolha dos textos também revelou alguma inexperiência. Independentemente do género e categoria escolhidos, tenho que ser mais criteriosa, para que os textos selecionados sejam adequados ao grupo-alvo, uma vez que alguns dos contos escolhidos se revelaram demasiado difíceis para alunos do 8.º ano. A mesma



aprendizagem resulta das atividades desenvolvidas, já que alguns dos exercícios propostos, os criados para trabalhar o vocabulário, se revelaram demasiado difíceis. Não estando habituada a trabalhar com crianças/adolescentes, acabei por levar textos e atividades demasiado complexos. Será portanto necessário, em futuras atividades por mim desenvolvidas, ter mais atenção ao grau de dificuldade.

Sendo objetivo que os alunos se focassem nas questões humanas, e tendo em conta que apenas dois alunos as referem nos inquéritos finais, creio que não fui bem-sucedida na forma como explorei os textos. Creio que foquei demasiado a questão de gostarem ou não dos contos (questões que inseri nas fichas), e poderia talvez inserir questões que, ainda que não demasiado diretivas (no sentido de uma interpretação do texto), os conduzissem para esse tipo de análise (por exemplo, “Há algum aspeto do conto com que te identifies?”, “Há algum aspeto deste conto que te faça lembrar uma situação da vida real, vivida por ti ou de que tenhas ouvido falar?”).

Também ao nível das estratégias, terei de assegurar-me que as explicito durante as aulas, por forma a garantir a sua apropriação pelos alunos, uma vez que os dados demonstram que é baixo o número dos alunos que têm consciência das mesmas, sobretudo no caso da ESCCB.

Por fim, convém lembrar que os dados demonstram uma diminuição do número de alunos que gosta de ler. Como havia referido no capítulo III, duas aulas nunca permitiriam estabelecer uma relação de causa-efeito entre a abordagem defendida e as mudanças verificadas nos gostos e hábitos de leitura, e portanto será necessário, em investigações futuras, restringir a amplitude da questão formulada ou repensar a investigação, por forma a tentar identificar os fatores que para tal contribuem. No entanto, porque estava consciente dessa limitação, procurei também obter dados relativos a questões mais restritas (se gostaram dos textos, se gostaram das atividades, se se apropriaram das estratégias).

Apesar destas falhas, creio que houve também aspetos positivos. Os dados recolhidos demonstram que os alunos gostaram, em geral, dos contos escolhidos. Para tal, terá contribuído a categoria eleita, uma vez que vários alunos referem o facto de serem diferentes ou fora do normal, e as atividades realizadas, uma vez que algumas obtêm valores bastante altos de aprovação, sobretudo no caso da ESCCB, onde puderam

ser levadas a cabo como haviam sido previstas. Creio que estes dados indiciam que a abordagem defendida parece conseguir atingir o seu objetivo primeiro: permitir que os alunos fruam da leitura.

Assim, pensando na tal *magia* que indiquei como atributo das aulas no título deste relatório (e a que me referi na introdução), no sentido de permitir que os alunos desfrutem dos textos, se apercebam da “magia” da literatura, façam as suas próprias interpretações e estejam conscientes de que, desde que baseando-se no texto, podem fazer interpretações diferentes, creio que consegui que pelo menos as aulas na ESCCB fossem de facto *mágicas*.



## Referências Bibliográficas

- Albaladejo, M. D. (2007). *Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica*. *MarcoELE. Revista de Didáctica ELE*. Obtido em 23 de janeiro de 2016, de <http://marcoele.com/como-llevar-la-literatura-al-aula-de-ele-de-la-teoria-a-la-practica/>
- Amor, E. (1991). *Didáctica do Português: Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editores.
- Balça, Â., Souza, R. J., & Guerreiro, A. C. (2015). Leitura e compreensão leitora – estratégias, práticas e avaliação da leitura em contexto escolar. *Educação em Foco*(25), 13-31. Obtido em 9 de maio de 2016, de <http://hdl.handle.net/10174/18065>
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de Investigação: Um Guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bowers, M. A. (2004). *Magic(al) realism*. New York: Routledge.
- Buescu, H. C., Maia, L. C., Silva, M. G., & Rocha, M. R. (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português - Ensino Secundário*. Ministério da Educação e Ciência. Obtido em 7 de setembro de 2015, de [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/programa\\_metas\\_curriculares\\_portugues\\_secundario.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/programa_metas_curriculares_portugues_secundario.pdf)
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Obtido em 7 de setembro de 2015, de [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb\\_julho\\_2015.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf)
- Carvalho, C., & Sousa, O. C. (2011). Literacia e Ensino da Compreensão na Leitura. *Interacções*(19), 109-126. Obtido em 9 de maio de 2016, de <http://repositorio.ipsantarem.pt/handle/10400.15/530>
- Carvalho, M. d. (2014). As Línguas têm Alma. *Presente e Futuro: a Urgência da Literatura* (pp. 82-87). Lisboa: DECA - Direcção de Exposições, Conferências, Biblioteca e Arquivos, Centro Cultural de Belém.
- Cassany, D., Luna, M., & Glòria, S. (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona: Ed. Graó.
- Colomer, T. (1995). La adquisición de la competencia literaria. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*(4), 8-22. Obtido de [http://www.gretel.cat/sites/default/files/fitxers/Colomer\\_La-Adquisicion\\_de\\_la\\_competencia\\_literaria.pdf](http://www.gretel.cat/sites/default/files/fitxers/Colomer_La-Adquisicion_de_la_competencia_literaria.pdf)
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa. Obtido em 8 de dezembro de 2015, de

[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro\\_europeu\\_com\\_um\\_referencia.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_com_um_referencia.pdf)

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII(2), 355-380.

Fernández, S. (2001). *Programa de Espanhol Nível de Iniciação 10º ano*. Lisboa: Ministério de Educação. Obtido em 27 de maio de 2015, de [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/espanhol\\_inic\\_10.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/espanhol_inic_10.pdf)

Fernández, S. (2002). *Programa de Espanhol Nível de Continuação 10º ano*. Lisboa: Ministério da Educação. Obtido em 27 de maio de 2016, de [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/espanhol\\_cont\\_10.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/espanhol_cont_10.pdf)

Ghلامallah, Z. B. (2011). Promover la lectura invitando a la cultura. Em J. Guervós, H. Bongaerts, J. Sánchez Iglesias, & M. Seseña (Ed.), *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE* (pp. 239-248). Salamanca: Actas del XXI Congreso Internacional de ASELE. Obtido em 8 de novembro de 2015, de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/21/21\\_0239.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0239.pdf)

Ministério da Educação. (1997). *Programa e organização curricular. Programa de Língua Estrangeira – Espanhol – 3º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação. Obtido em 6 de outubro de 2014, de [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb\\_espanhol\\_programa\\_3c\\_iniciacao.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_espanhol_programa_3c_iniciacao.pdf)

Peramos, N., & Leontaridi, E. (2011). ¡Pongamos en práctica los textos literarios! Otra manera de leer en la clase de ELE. Em J. Guervós, H. Bongaerts, J. Sánchez Iglesias, & M. Seseña (Ed.), *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*. (pp. 1239-1253). Salamanca: Actas del XXI Congreso Internacional de ASELE. Obtido em 8 de novembro de 2015, de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/21/21\\_1239.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_1239.pdf)

Pinto, E. C. (2014). Guardadores das Humanidades: é urgente ensinar a LER na Era da Técnica. *Presente e Futuro: a Urgência da Literatura* (pp. 24-33). Lisboa: DECA - Direção de Exposições, Conferências, Biblioteca e Arquivos, Centro Cultural de Belém.

Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: Editorial La Muralla.

Reis, C., & Lopes, A. C. (2011). *Dicionário de Narratologia*. Coimbra: Edições Almedina.

Rouxel, A. (2012). Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? *Cadernos de Pesquisa*, 42(145), 272-283. Obtido em 30 de novembro de 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/15.pdf>

- Sáez, B. (2011). Texto y literatura en la enseñanza de ELE. Em J. Guervós, H. Bongaerts, J. Sánchez Iglesias, & M. Seseña (Ed.), *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE* (pp. 57-66). Salamanca: Actas del XXI Congreso Internacional de ASELE. Obtido em 8 de novembro de 2015, de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/21/21\\_0057.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0057.pdf)
- Sanmartín, J. (2011). La literatura en la clase de E/LE: objetivos y actividades. Em J. Guervós, H. Bongaerts, J. Sánchez Iglesias, & M. Seseña (Ed.), *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE* (pp. 793-804). Salamanca: Actas del XXI Congreso Internacional de ASELE. Obtido em 8 de novembro de 2015, de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/21/21\\_0793.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0793.pdf)
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2011). *Leitura: Guia de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Obtido em 13 de janeiro de 2015, de <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/leituraoriginal.pdf>
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação.
- Stembert, R. (2009). Propuestas didácticas de los textos literarios en la clase de E/LE. *MarcoELE*, 247-265. Obtido em 14 de dezembro de 2015, de [http://marcoele.com/descargas/expolingua\\_1999.stembert.pdf](http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.stembert.pdf)
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 443-466.
- Vaz, J. L. (2010). O Ensino da Compreensão para uma Leitura mais Eficaz. *Exedra*(9), 161-174. Obtido em 12 de junho de 2016, de <http://www.exedrajournal.com/docs/02/15-JoaoVaz.pdf>



# Anexos

## 1. INQUÉRITO INICIAL

Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário e do Espanhol no Ensino Básico e Secundário

Caro(a) aluno(a),

O presente questionário insere-se numa investigação no âmbito do mestrado supracitado. Solicito a tua colaboração no seu preenchimento, garantindo o anonimato das respostas e total confidencialidade.

Por favor, lê atentamente e responde a todas as questões.

Sexo: Feminino ☐ Masculino ☐

Idade: \_\_\_\_\_

**1. Como ocupas habitualmente o teu tempo livre?** (Assinala as opções que consideres pertinentes.)

- Ler ..... ☐  
Praticar desporto ..... ☐  
Ouvir música ..... ☐  
Ver televisão ..... ☐  
Jogar no computador ..... ☐  
Conversar com os amigos ..... ☐  
Outro. Qual? ..... ☐

**2. O que é para ti ler?** (Assinala as opções que consideres pertinentes.)

- Um prazer ..... ☐  
Um passatempo como outro qualquer..... ☐  
Uma obrigação..... ☐  
Uma forma de aprender coisas novas ..... ☐  
Outro. Qual? ..... ☐

**3. Gostas de ler?**

Sim ☐ Não ☐

**3.1 Se respondeste “Não”, assinala as razões que te levam a não gostar de ler:**

- Não compreendo os textos..... ☐  
Ler é aborrecido ..... ☐  
Tenho dificuldades na leitura ..... ☐  
Outro. Qual? ..... ☐

**3.2 Se respondeste “Sim”, assinala as razões que te levam a gostar de ler:**

- Transporta-me para outros mundos..... ☐  
Aprendo coisas novas ..... ☐  
É divertido..... ☐  
Outro. Qual? ..... ☐

**4. Com que frequência lês, no teu tempo livre:** (Assinala apenas uma opção.)

- Sempre ..... ☐  
Às vezes..... ☐  
Raramente ..... ☐  
Nunca ..... ☐



5. O que costumavas ler no teu tempo livre? (Assinala as opções que consideres pertinentes.)

- Poesia ..... ☐  
Contos ..... ☐  
Romances e novelas..... ☐  
Banda desenhada..... ☐  
Biografias ..... ☐  
Outro. Qual? ..... ☐

6. Que temas preferes? (Assinala no máximo três opções.)

- Ficção científica..... ☐  
Policiais ..... ☐  
Histórias de amor ..... ☐  
Aventura..... ☐  
Fantástico..... ☐  
Históricos ..... ☐  
Contos tradicionais ..... ☐  
Outro. Qual? ..... ☐

7. Quantos livros lêes no teu tempo livre, em média, por ano? (Assinala apenas uma opção.)

- 5 ou mais ..... ☐  
3 ou 4 ..... ☐  
1 ou 2 ..... ☐  
Nenhum ..... ☐

8. Conversas com os teus amigos/colegas sobre as tuas leituras?

Sim ☐ Não ☐

9. Trocas livros com os teus amigos/colegas?

Sim ☐ Não ☐

10. Gostas que o professor te apresente propostas de leitura que não sejam objeto de avaliação?

Sim ☐ Não ☐

11. Há algum livro/texto que recomendasses a um amigo?

Sim ☐ Não ☐

11.1 Se sim, quais? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

12. Refere alguns dos livros que tenhas lido no teu tempo livre, nos últimos dois meses? (Indica no máximo três livros.)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## 2. INQUÉRITO FINAL

Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário e do Espanhol no Ensino Básico e Secundário

Caro(a) aluno(a),

O presente questionário insere-se numa investigação no âmbito do mestrado supracitado. Solicito a tua colaboração no seu preenchimento, garantindo o anonimato das respostas e total confidencialidade.

Por favor, lê **atentamente e responde a todas as questões**.

Sexo: Feminino ☐

Masculino ☐

Idade: \_\_\_\_\_

**1. O que é para ti ler?** (Assinala as opções que consideres pertinentes.)

- Um prazer ..... ☐  
Um passatempo como outro qualquer..... ☐  
Uma obrigação..... ☐  
Uma forma de aprender coisas novas ..... ☐  
Outro. Qual? ..... ☐

**2. Gostas de ler?**

Sim ☐ Não ☐

**2.1 Se respondeste “Não”, assinala as razões que te levam a não gostar de ler:**

- Não compreendo os textos..... ☐  
Ler é aborrecido..... ☐  
Tenho dificuldades na leitura ..... ☐  
Outro. Qual? ..... ☐

**2.2 Se respondeste “Sim”, assinala as razões que te levam a gostar de ler:**

- Transporta-me para outros mundos..... ☐  
Aprendo coisas novas ..... ☐  
É divertido..... ☐  
Outro. Qual? ..... ☐

**3. Com que frequência lês, no teu tempo livre:** (Assinala apenas uma opção.)

- Sempre ..... ☐  
Às vezes..... ☐  
Raramente ..... ☐  
Nunca ..... ☐

**4. Refere alguns dos livros que tenhas lido no teu tempo livre, nos últimos dois meses?**  
(Indica no máximo três livros.)

---

---

---

## 2.1. ESCCB – Segunda Página

5. Dos seguintes contos, usados nas aulas de Português, assinala quais leste e indica se gostaste ou não desses contos.

| Contos  | Gostaste?                |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|
|   | Sim                      | Não                      |
| <input type="checkbox"/> «Dies Irae»                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> «Alguém desarruma estas rosas» | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> «Nasci a cheirar a tomilho»    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> «O filho da morte»             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> «O meu nome é Gervásio»        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

5.1 Indica por que razões gostaste ou não dos contos que leste.

---

---

---

---

6. Das atividades realizadas com estes contos, de quais gostaste? (Assinala as opções que consideres pertinentes.)

**6.1 Atividades do conto «Dies Irae»**

- Exercício oral de previsão (após leitura da primeira parte do conto) ..... ☐
- Levantamento e diálogo sobre os elementos insólitos ..... ☐
- Registo e diálogo sobre os aspetos de que mais e menos gostaste no conto ..... ☐
- Atribuição de título ao conto ..... ☐

**6.2 Atividades dos outros contos**

- Possibilidade de escolher o conto que irias ler (com base no título) ..... ☐
- Exercício escrito de previsão da história do conto (com base no título) ..... ☐
- Trabalho em grupos sobre a leitura do conto ..... ☐
- Registo e diálogo sobre os aspetos de que mais e menos gostaste no conto ..... ☐

**7. Assinala as opções que consideras verdadeiras.**

As atividades realizadas ajudaram-me a ter consciência de que...

- um texto literário permite diferentes interpretações ..... ☐
- a minha interpretação de um texto literário pode ser diferente da de outras pessoas ..... ☐
- não preciso de entender todas as palavras para entender um texto ..... ☐
- o contexto pode ajudar-me a perceber o significado de algumas palavras ..... ☐
- o título pode dar-me pistas a respeito do texto ..... ☐
- Outro. Qual? ..... ☐

## 2.2 IEL – Segunda Página

5. Dos seguintes contos, usados nas aulas de Espanhol, assinala quais leste e indica se gostaste ou não desses contos.

| Contos   | Gostaste?                |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|
|  | Sim                      | Não                      |
| <input type="checkbox"/> «Un señor muy viejo con alas enormes» | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> «El hijo de la muerte»                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> «La ascensión de João Golpe-Seguro»   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Indica por que razões gostaste ou não dos contos que leste.

---



---



---



---

6. Das atividades feitas após a leitura dos contos, de quais gostaste? (Assinala as opções que consideres pertinentes.)

**Atividades do conto «Un señor muy viejo con alas enormes»**

- Exercício oral de previsão (após leitura da primeira parte do conto) ..... ☐
- Levantamento e diálogo sobre os elementos insólitos ..... ☐
- Registo e diálogo sobre os aspetos de que mais e menos gostaste no conto ..... ☐
- Atribuição de título ao conto ..... ☐

**Atividades dos outros contos**

- Possibilidade de escolher o conto que irias ler (com base no título) ..... ☐
- Exercício escrito de previsão da história do conto (com base no título) ..... ☐
- Trabalho em grupos sobre a leitura do conto ..... ☐
- Registo e diálogo sobre os aspetos de que mais e menos gostaste no conto ..... ☐

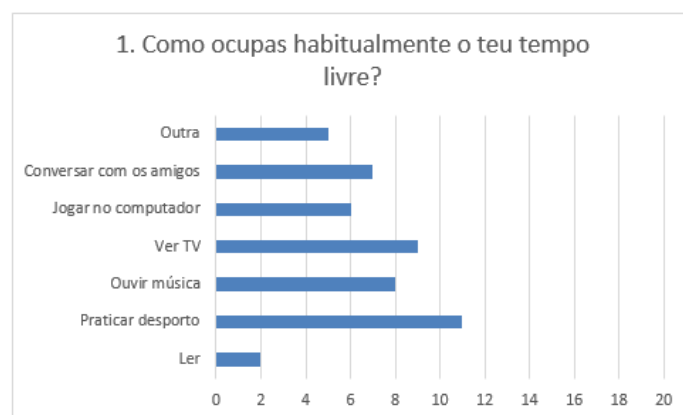
7. Assinala as opções que consideras verdadeiras.

As atividades realizadas ajudaram-me a ter consciência de que...

- um texto literário permite diferentes interpretações ..... ☐
- a minha interpretação de um texto literário pode ser diferente da de outras pessoas ..... ☐
- não preciso de entender todas as palavras para entender um texto ..... ☐
- o contexto pode ajudar-me a perceber o significado de algumas palavras ..... ☐
- o título pode dar-me pistas a respeito do texto ..... ☐
- Outro. Qual? ..... ☐

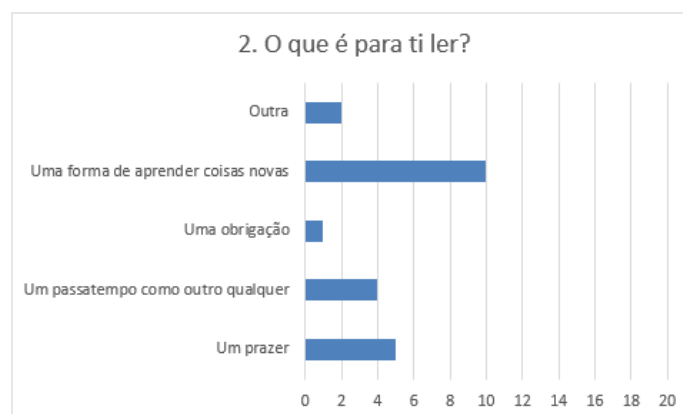
### 3. RESULTADOS DOS INQUÉRITOS

#### 3.1 ESCCB - Inquérito Inicial



**1. Como ocupas habitualmente o teu tempo livre? - Outro**

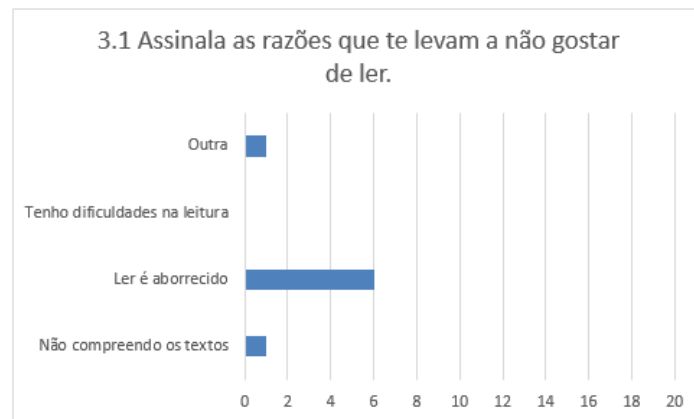
Passear ou andar  
Jogar PS4  
Estar no telemóvel  
Jogar Playstation  
Passear com família e amigos



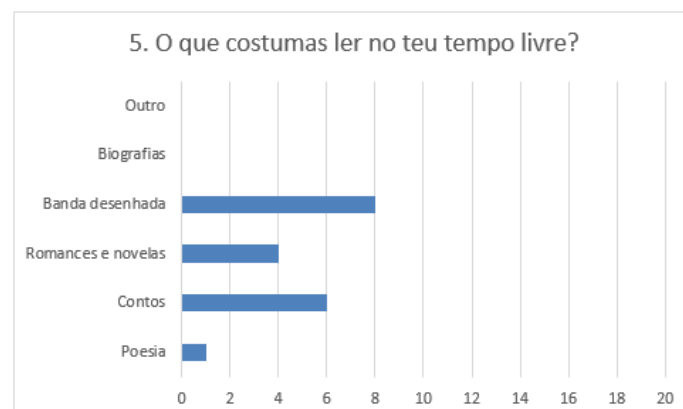
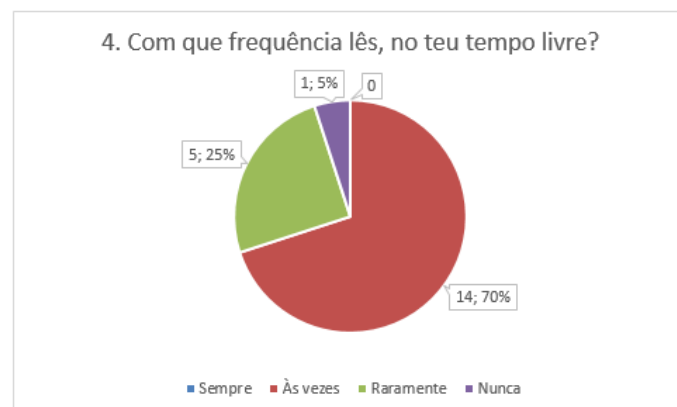
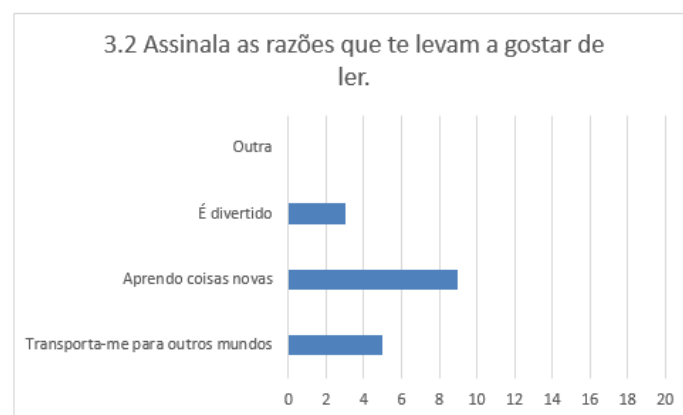
**2. O que é para ti ler? - Outra**

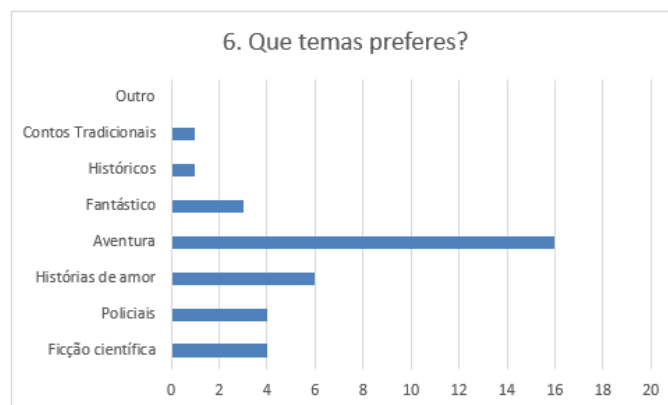
Um prazer, dependendo do livro  
Uma obrigação que nos faz bem



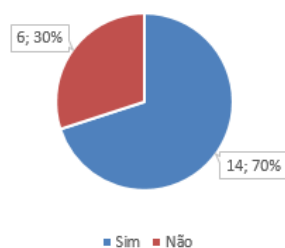


**3.1 Assinala as razões que te levam a não gostar de ler. - Outra**  
 Prefiro fazer outras coisas

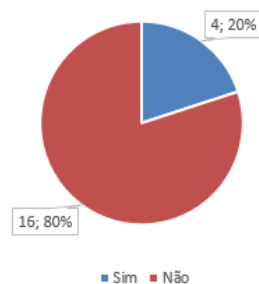




10. Gostas que o teu professor te apresente propostas de leitura que não sejam objeto de avaliação?



11. Há algum livro/texto que recomendasses a um amigo?



**11. Há algum livro/texto que recomendasses a um amigo?**

**11.1 Se sim, quais?**

*O que Farias pela Tua Melhor Amiga*

*O Diário de um Banana*

*Uma Aventura*

*Charub*

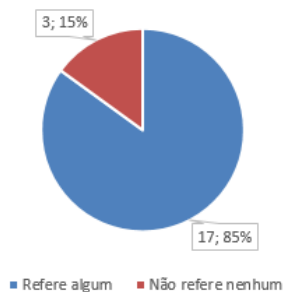
*Tokyo Ghoul*

*The Gamer*

*Detetive Esqueleto*

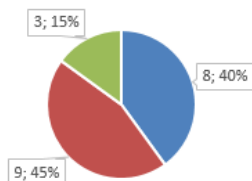
*A Lua de Joana*

12. Refere alguns dos livros que tenhas lido no teu tempo livre, nos últimos dois meses.





12. Refere alguns dos livros que tenhas lido no teu tempo livre, nos últimos dois meses.



■ Apenas os das leituras indicadas pela escola  
 ■ Leituras não indicadas pela escola  
 ■ Não refere nenhum

**12. Refere alguns dos livros que tenhas lido no teu tempo livre, nos últimos dois meses.**

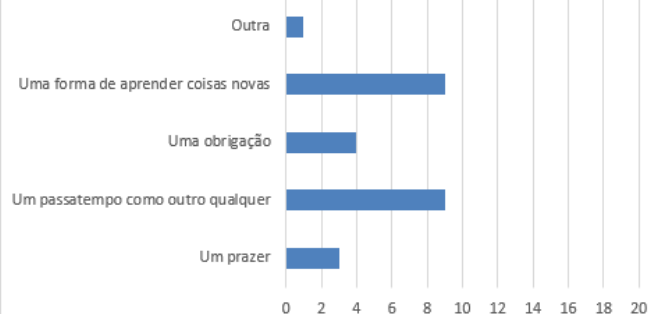
*A menina que não sabia ler*  
*Senhor dos Anéis - A Irmandade do Anel*  
*O que farias pela tua melhor amiga*  
*Gerónimo Stilton*  
*Uma Aventura*  
*O Diário de um Banana*  
*O Cavaleiro da Dinamarca*  
*Leandro, Rei da Helíria*  
*Maria Moisés*  
*A Espiral da Morte*  
*Tokyo Ghoul*  
*Os Jogos da Fome*

**Leituras indicadas pela escola**

*A Inaudita Guerra de Gago Coutinho*  
*Sexta-Feira ou a Vida Selvagem*  
*Anne Frank*  
*O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*

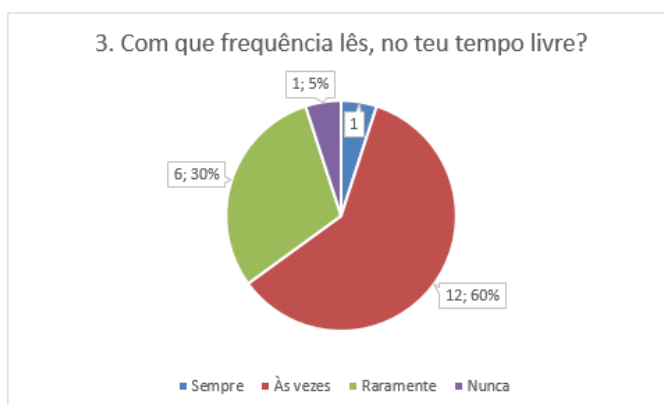
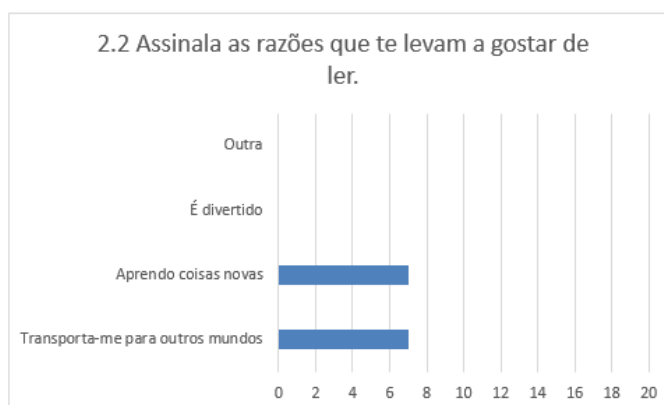
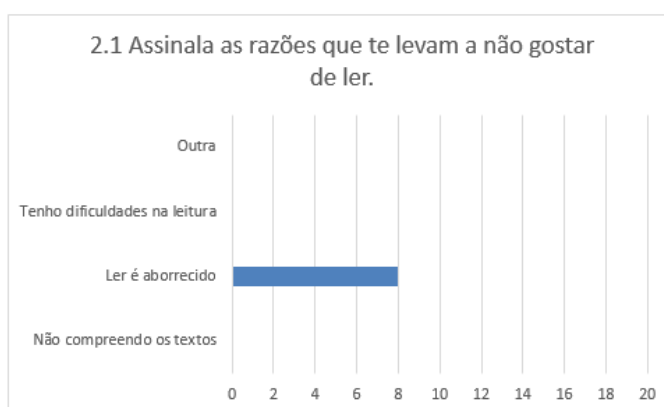
### 3.2. ESCCB - Inquérito Final

1. O que é para ti ler?



**1. O que é para ti ler? - Outro**

Entrar num lugar diferente dos outros



**4. Refere alguns dos livros que tenhas lido no teu tempo livre, nos últimos dois meses.**

*O Diário de um Banana*  
*Uma Aventura*  
*A minha vida fora de série*  
*O que farias pela tua melhor amiga*  
*Tio Patinhas*  
*As Aventuras de TinTin*  
*A Fórmula de Deus*  
*À Beira do Lago dos Encantos*  
*Tokyo Ghoul*  
*Silver Gravekeeper*  
*Assassination Classroom*  
*Persépolis*  
*O Cavaleiro da Dinamarca*  
**Leituras indicadas pela escola**  
*Saga*  
*Os Herdeiros da Lua de Joana*  
*Falar Verdade a Mentir*

**5. Dos seguintes contos, usados nas aulas de Português, assinala quais leste e indica se gostaste ou não desses contos.**

| Conto                          | N.º de alunos que leu | N.º de alunos que gostou | N.º de alunos que gostou (%) | N.º de alunos que não gostou | N.º de alunos que não gostou (%) |
|--------------------------------|-----------------------|--------------------------|------------------------------|------------------------------|----------------------------------|
| «Dies Irae»                    | 20                    | 15                       | 75%                          | 5                            | 25%                              |
| «Alguém desarruma estas rosas» | 5                     | 4                        | 80%                          | 1                            | 20%                              |
| «Nasci a cheirar a tomilho»    | 6                     | 3                        | 50%                          | 3                            | 50%                              |
| «O filho da morte»             | 8                     | 6                        | 75%                          | 2                            | 25%                              |
| «O meu nome é Gervásio»        | 4                     | 4                        | 100%                         | 0                            | 0%                               |

| Conto                          | N.º de alunos que leu | N.º de alunos que leu em aula | N.º de alunos que leu fora da aula |
|--------------------------------|-----------------------|-------------------------------|------------------------------------|
| «Alguém desarruma estas rosas» | 5                     | 3                             | 2                                  |
| «Nasci a cheirar a tomilho»    | 6                     | 5                             | 1                                  |
| «O filho da morte»             | 8                     | 8                             | 0                                  |
| «O meu nome é Gervásio»        | 4                     | 4                             | 0                                  |

**5.1 Indica por que razões gostaste ou não dos contos que leste.**

**Geral**

"Pois eram diferentes dos outros"

"Eram engraçados e fora do normal"

"Porque são interessantes"

"Eram interessantes e originais"

"Gostei da imaginação, da criatividade e da mensagem transmitida"

"Gostei porque têm momentos insólitos e porque não estamos à espera do que vai acontecer. Quando lemos o título pensamos numa coisa e depois quando lemos é completamente diferente, gostei também disso"

"Eram textos fora do normal e eu gosto desse tipo de textos"

"São engraçados e têm momentos insólitos"

**«Dies Irae»**

"Achei interessante"

"Não gostei porque tinha demasiados elementos insólitos"

"Não gostei do «Dies Irae» pois era muito insólito"

"Era engraçado e tinha coisas fora do normal"

"A história foi engraçada e gostei dos elementos insólitos"

"Não gostei pois não percebi"

**«Nasci a cheirar a tomilho»**

"Achei que o texto não fazia muito sentido"

"Não achei interessante"

"História engraçada e cativante"

"Achei criativo e interessante"

**«Alguém desarruma estas rosas»**

"Não compreendi o texto"

"Achei interessante"

"A história não era interessante"

**«O filho da morte»**

"Aborda um tema bastante recente mas com um elemento insólito"

"Achei desinteressante"

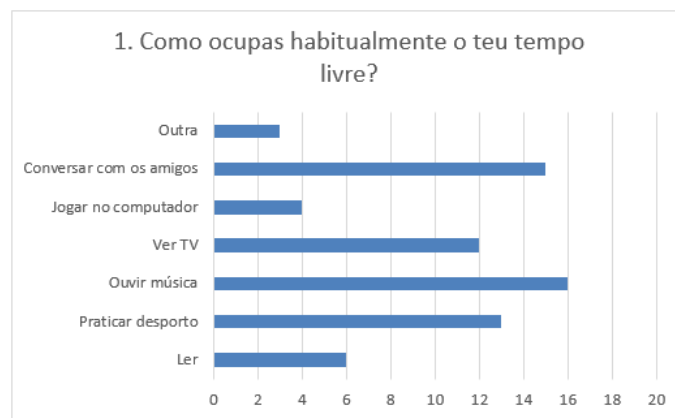
"Não gostei pois a história não foi muito interessante"

| 6.1 Atividades do conto «Dies Irae»                                      | N.º de alunos que gostou | N.º de alunos que gostou (%) |
|--|--------------------------|------------------------------|
| Exercício oral de previsão (após leitura da primeira parte do conto)     | 5                        | 25%                          |
| Levantamento e diálogo sobre os elementos insólitos                      | 16                       | 80%                          |
| Registo e diálogo sobre os aspetos de que mais e menos gostaste no conto | 7                        | 35%                          |
| Atribuição de título ao conto  | 10                       | 50%                          |

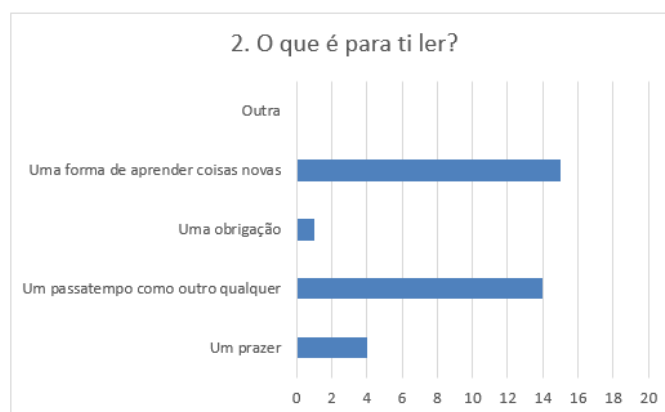
| 6.2 Atividades dos outros contos   | N.º de alunos que gostou | N.º de alunos que gostou (%) |
|--|--------------------------|------------------------------|
| Possibilidade de escolher o conto que irias ler (com base no título)     | 15                       | 75%                          |
| Exercício escrito de previsão da história do conto (com base no título)  | 6                        | 30%                          |
| Trabalho em grupos sobre a leitura do conto                              | 16                       | 80%                          |
| Registo e diálogo sobre os aspetos de que mais e menos gostaste no conto | 10                       | 50%                          |

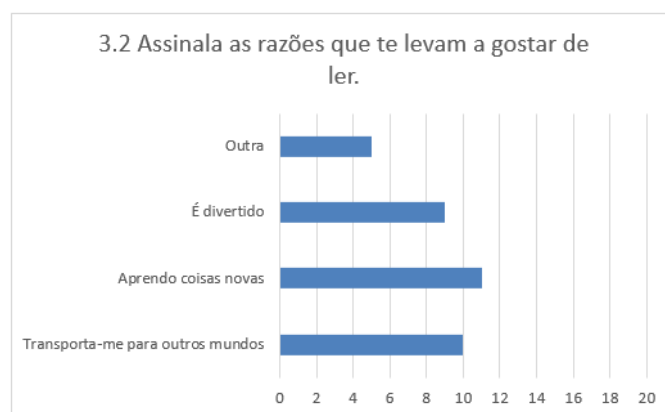
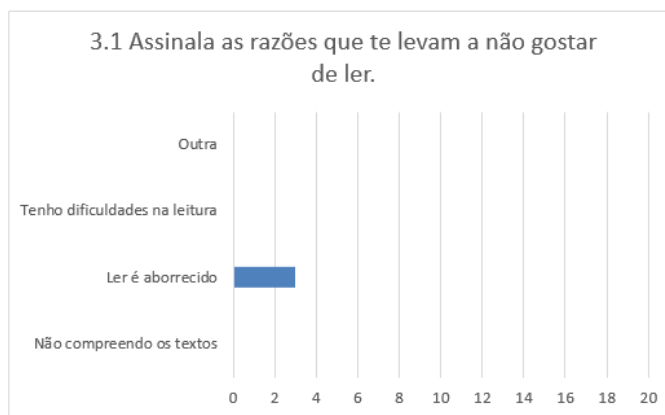
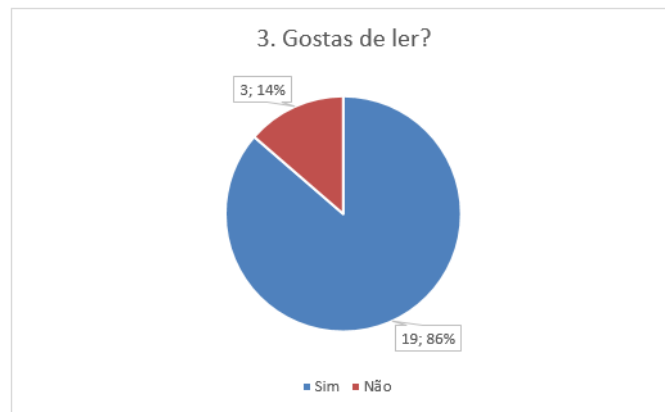
| 7. Assinala as opções que consideras verdadeiras.                                   | N.º de alunos que assinalou | N.º de alunos que assinalou (%) |
|---|-----------------------------|---------------------------------|
| um texto literário permite diferentes interpretações                                | 12                          | 60%                             |
| a minha interpretação de um texto literário pode ser diferente da de outras pessoas | 16                          | 80%                             |
| não preciso de entender todas as palavras para entender um texto                    | 6                           | 30%                             |
| o contexto pode ajudar-me a perceber o significado de algumas palavras              | 11                          | 55%                             |
| o título pode dar-me pistas a respeito do texto                                     | 10                          | 50%                             |
| Outro   | 0                           | 0%                              |

### 3.3 IEL - Inquérito Inicial



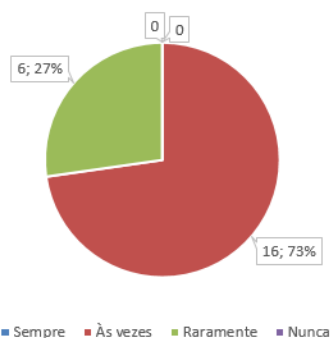
**1. Como ocupas habitualmente o teu tempo livre? - Outro**  
 Escrever o meu livro  
 Tocar guitarra  
 Estudar



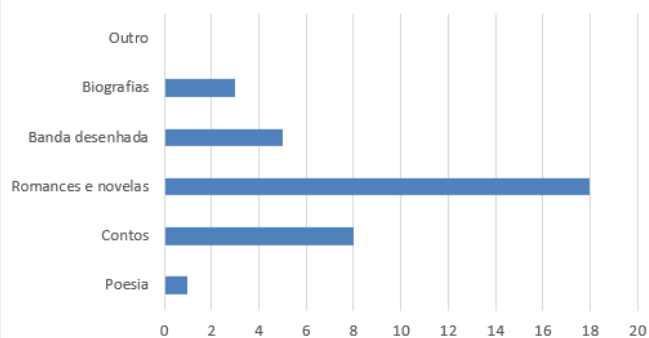


**3.2 Assinala as razões que te levam a gostar de ler. - Outra**  
 Entretido.  
 Acho interessante.  
 Imagino tudo o que está a acontecer.  
 Ajuda-me a passar o tempo e a esquecer o resto.  
 Faz voar a minha imaginação.

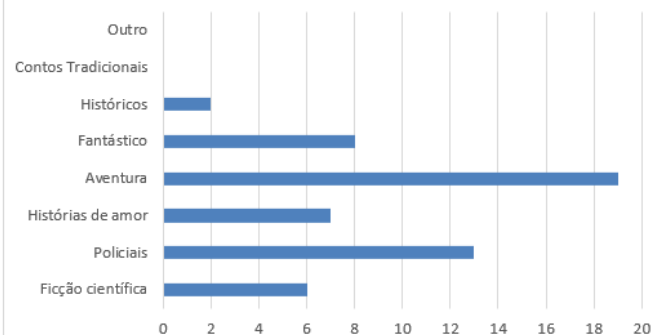
#### 4. Com que frequência lê, no teu tempo livre?



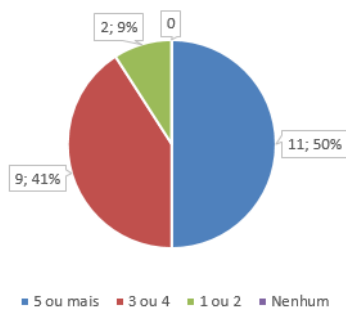
#### 5. O que costumás ler no teu tempo livre?



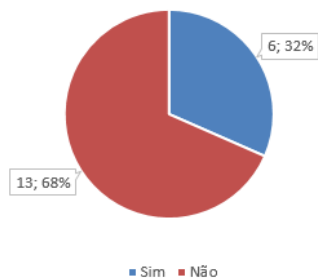
#### 6. Que temas preferes?



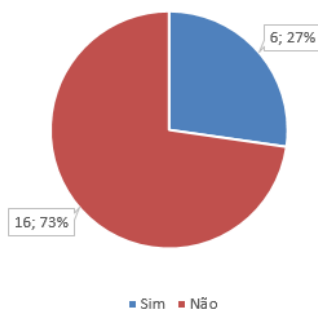
#### 7. Quantos livros lê, no teu tempo livre, em média, por ano?



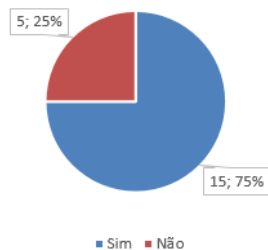
8. Conversas com os teus amigos/colegas sobre as tuas leituras?



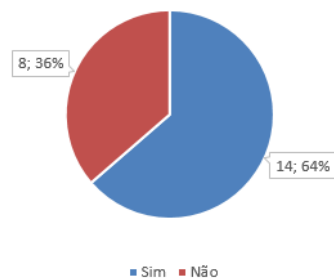
9. Trocas livros com os teus amigos?



10. Gostas que o teu professor te apresente propostas de leitura que não sejam objeto de avaliação?



11. Há algum livro/texto que recomendasses a um amigo?



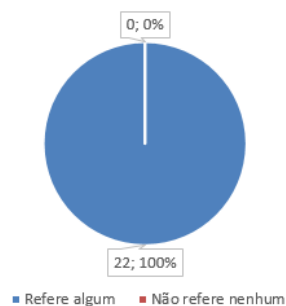


**11. Há algum livro/texto que recomendasses a um amigo?**

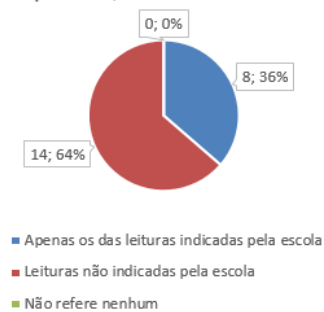
**11.1 Se sim, quais?**

*Lágrimas de Shiva*  
*As Viagens de Gulliver*  
*Coleção CHERUB*  
*Coleção Ulysses Moore*  
*Coleção Harry Potter*  
*As Gémeas*  
*Hunger Games*  
*Maze Runner*  
*Percy Jackson*  
*Saga Twilight*  
*Oscar e a Mulher Cor-de-Rosa*  
*Todos los detectives se llaman Flanagan*  
*Rebeldes*

**12. Refere alguns dos livros que tenhas lido no teu tempo livre, nos últimos dois meses.**



**12. Refere alguns dos livros que tenhas lido no teu tempo livre, nos últimos dois meses.**



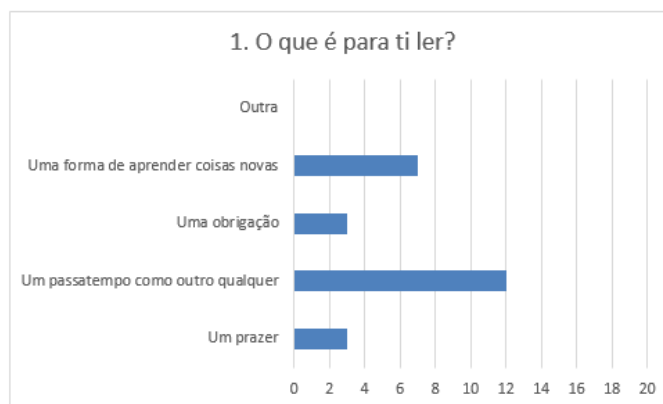
**12. Refere alguns dos livros que tenhas lido no teu tempo livre, nos últimos dois meses.**

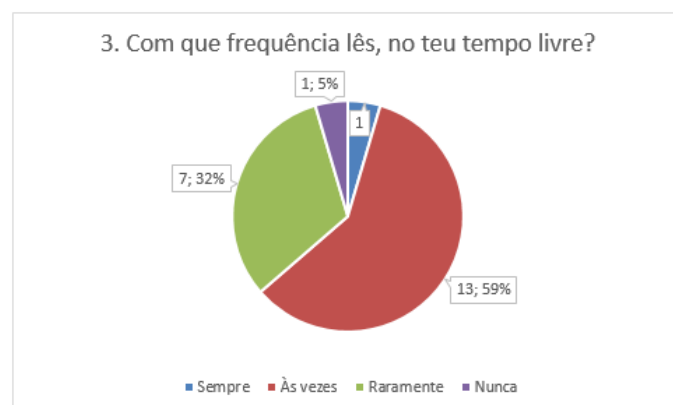
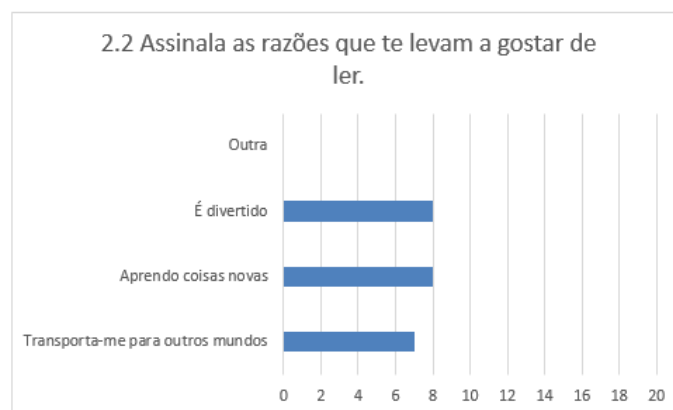
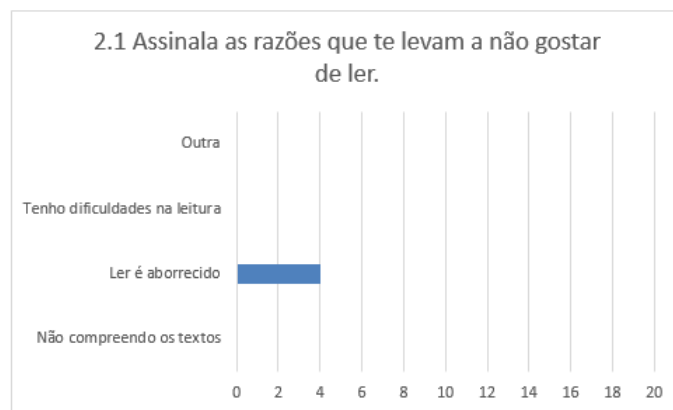
*Kill Off*  
*Historias de un Enamorado*  
*La vida de una adolescente*  
*O menino do pijama às riscas*  
*A morte no Nil*  
*Histórias da Terra e do Mar*  
*Guinness Worl Records 2016*  
*Harry Potter e a Pedra Filosofal*  
*Os Cinco*  
*Percy Jackson e o Mar dos Monstros*  
*A Guerra das Fadas*  
*O Sino entre Mundos*  
*O Golpe*  
*O Traficante*  
*Cães Danados*  
*Oscar e a Mulher Cor-de-Rosa*  
*Escola Os piores anos da minha vida*  
*El Diario de una Griki*  
*Guardianes de los sueños*  
*Eu sou Malala*  
*The Jungle Book*  
*Work in Progress*  
*Na abundance of Katherines*  
*Convergente*  
*Mangas (BD)*

**Leituras indicadas pela escola**

*Relato de un naufrago (García Márquez)*  
*Momo*  
*Noche de Viernes (Jordi Sierra i Fabra)*  
*Rebeldes*  
*Nunca seré tu héroe*  
*Todos los detectives se llaman Flanagan*  
*Y decirte alguna estupidez por ejemplo te quiero*

### 3.4. IEL - Inquérito Final





**4. Refere alguns dos livros que tenhas lido no teu tempo livre, nos últimos dois meses.**

*Os Piores Anos da Minha Vida - Escola*

*O Senhor dos Anéis*

*O menino do pijama às riscas*

*Percy Jackson*

*El corredor del laberinto*

*Los juegos del hambre*

*A la mierda la bicicleta*

*Pupila de águila*

*Lágrimas de Shiva*

*Segurança Máxima*

*O Golpe*

*Insurgente*

*No te enamores de tu hermanastro*

*O Recruta*

*O Traficante*

*Rompiendo las reglas*

*Para siempre*

**Leituras indicadas pela escola**

*Relato de un naufrago*

*Y decirte alguna estupidez por ejemplo te quiero*

*Todos los detectives se llaman Flanagan*

*Rebeldes*

*Noche de Viernes*

*Nunca seré tu héroe*

*Momo*

**5. Dos seguintes contos, usados nas aulas de Espanhol, assinala quais leste e indica se gostaste ou não desses contos.**

| Conto                                 | N.º de alunos que leu | N.º de alunos que gostou | N.º de alunos que gostou (%) | N.º de alunos que não gostou | N.º de alunos que não gostou (%) |
|---------------------------------------|-----------------------|--------------------------|------------------------------|------------------------------|----------------------------------|
| «Un señor muy viejo com alas enormes» | 21                    | 8                        | 38%                          | 6                            | 29%                              |
| «El hijo de la muerte»                | 19                    | 15                       | 79%                          | 2                            | 11%                              |
| «La ascensión de João Golpe-Seguro»   | 3                     | 2                        | 67%                          | 1                            | 33%                              |

| Conto                               | N.º de alunos que leu | N.º de alunos que leu em aula | N.º de alunos que leu fora da aula |
|-------------------------------------|-----------------------|-------------------------------|------------------------------------|
| «El hijo de la muerte»              | 19                    | 19                            | 0                                  |
| «La ascensión de João Golpe-Seguro» | 3                     | 3                             | 0                                  |

### 5.1 Indica por que razões gostaste ou não dos contos que leste.

#### Geral

"Não achei interessantes e não fazem parte do género de livros que eu gosto"

"Porque son divertidos"

"Me han gustado porque son originales"

"Me han gustado porque son originales y tienen algo de fantasia"

"Eu gostei porque achei a história criativa e conseguiu que eu me interessasse"

#### «Un señor muy viejo con alas enormes»

"Achei o conto muito interessante e imaginativo"

"No me gustó porque me pareció aburrido"

"Não gostei pois achei absurdo"

"Não gostei pois achei sem interesse para leitores da minha idade"

"Não gostei porque não me pareceu interessante"

"Eu gostei porque era divertido e entretido"

"Gostei porque é insólito e estranho mas ao mesmo tempo muito bom"

#### «El hijo de la muerte»

"Me gustó porque era interesante"

"Uma lição de empatia e generosidade"

"Gostei porque não esperava nada a história e é muito entretida"

"Me gustó la historia"

"Gostei porque era interesante"

"Porque é uma história interessante e criativa"

"Porque é um conto interessante"

#### «La ascensión de João Golpe-Seguro»

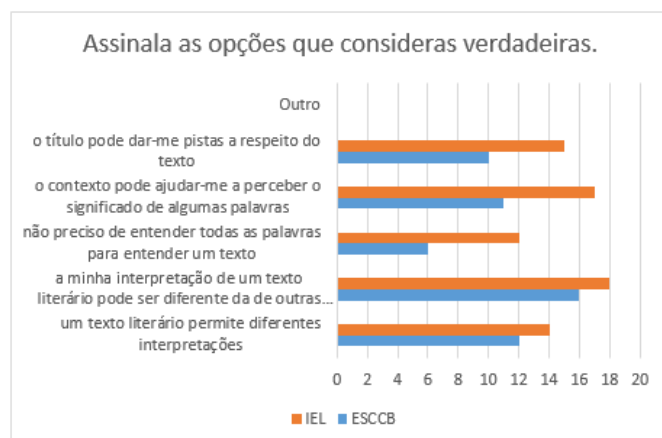
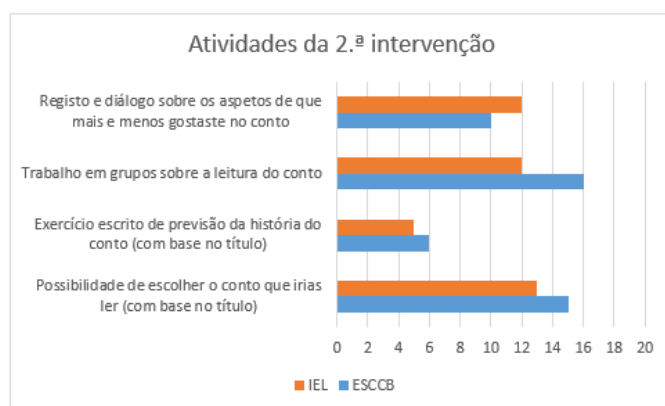
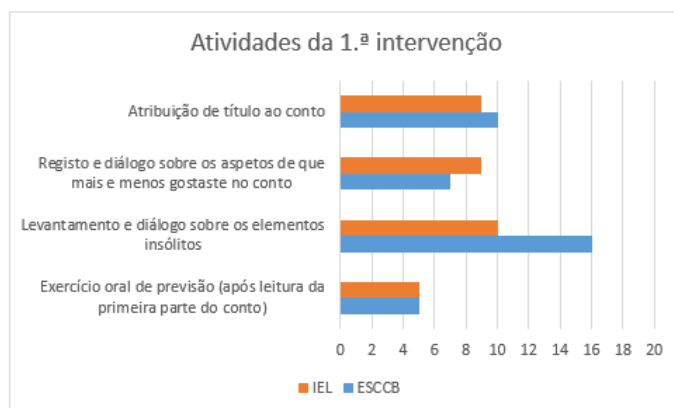
"Não gostei porque não se percebe bem e é confuso"

| 6.1 Atividades do conto «Un señor muy viejo con alas enormes»            | N.º de alunos que gostou | N.º de alunos que gostou (%) |
|--|--------------------------|------------------------------|
| Exercício oral de previsão (após leitura da primeira parte do conto)     | 5                        | 25%                          |
| Levantamento e diálogo sobre os elementos insólitos                      | 10                       | 50%                          |
| Registo e diálogo sobre os aspetos de que mais e menos gostaste no conto | 9                        | 45%                          |
| Atribuição de título ao conto  | 9                        | 45%                          |

| 6.2 Atividades dos outros contos   | N.º de alunos que gostou | N.º de alunos que gostou (%) |
|--|--------------------------|------------------------------|
| Possibilidade de escolher o conto que irias ler (com base no título)     | 13                       | 65%                          |
| Exercício escrito de previsão da história do conto (com base no título)  | 5                        | 25%                          |
| Trabalho em grupos sobre a leitura do conto                              | 12                       | 60%                          |
| Registo e diálogo sobre os aspetos de que mais e menos gostaste no conto | 12                       | 60%                          |

| 7. Assinala as opções que consideras verdadeiras.                                   | N.º de alunos que assinalou | N.º de alunos que assinalou (%) |
|---|-----------------------------|---------------------------------|
| um texto literário permite diferentes interpretações                                | 14                          | 70%                             |
| a minha interpretação de um texto literário pode ser diferente da de outras pessoas | 18                          | 90%                             |
| não preciso de entender todas as palavras para entender um texto                    | 12                          | 60%                             |
| o contexto pode ajudar-me a perceber o significado de algumas palavras              | 17                          | 85%                             |
| o título pode dar-me pistas a respeito do texto                                     | 15                          | 75%                             |
| Outro   | 0                           | 0%                              |

### 3.5. Comparação entre escolas – atividades e estratégias



## 4. UD «DIES IRAE»

### 4.1. Planificação



Escola Secundária de Camilo Castelo Branco

Português - 8ºB

1 aula de 45' e 1 aula de 90'

Tema: Texto Narrativo - Autores Portugueses e de Língua Oficial Portuguesa («Dies Irae», Mário de Carvalho)

| Domínios de Referência | Conteúdos   | Metas  | Experiências de Aprendizagem   | Recursos   | Avaliação   |
|------------------------|---|--|--|--|---|
| Educação Literária     | <p><b>Interpretação de texto</b><br/>Tema, ideias principais, pontos de vista e universos de referência.<br/>Estruturação do texto (partes e subpartes) e sentido global do texto.<br/>Comparação de textos: relações de intertextualidade.<br/>Valores culturais e éticos.</p> <p><b>Produção oral e escrita</b><br/>Expressão de ideias pessoais e problematização de sentidos sobre os textos.<br/>Relações de obras literárias com outros discursos artísticos.<br/>Escrita, individual e coletiva, de textos diversos.</p> | <p><b>Ler e interpretar textos literários</b><br/>Ler textos literários, portugueses e estrangeiros, de diferentes épocas e de géneros diversos.<br/>Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando.<br/>Explicitar o sentido global do texto.<br/>Estabelecer relações de intertextualidade.</p> <p><b>Aprender textos literários</b><br/>Ler textos literários, portugueses e estrangeiros, de diferentes épocas e de géneros diversos.<br/>Reconhecer valores culturais e éticos presentes nos textos.<br/>Exprimir opiniões e problematizar sentidos, oralmente e por escrito, como reação pessoal à audição ou à leitura de um texto ou de uma obra.</p> <p><b>Ler e escrever para fruição estética</b><br/>Ler por iniciativa e gosto pessoal, aumentando progressivamente a extensão e a complexidade dos textos selecionados.<br/>Fazer leitura em voz alta (individualmente ou em grupo), recitação e dramatização de textos lidos.<br/>Escrever, por iniciativa e gosto pessoal, textos diversos.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– exercício de pré-leitura - antecipação de sentidos do texto</li> <li>– leitura em voz alta do conto "Dies Irae"</li> <li>– diálogo orientado - previsão de sentidos do texto</li> <li>– exercício de pós-leitura (preenchimento de tabela)</li> <li>– diálogo orientado - interpretação do conto</li> <li>– diálogo orientado - "os textos convocam-se"</li> <li>– exercício de escrita criativa</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- conto "Dies Irae"</li> <li>- ficha entregue pelo professor</li> <li>- manual</li> <li>- quadro</li> <li>- projetor</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta dos alunos: interesse revelado, empenho nas atividades propostas, participação na aula</li> <li>- Aplicação dos conteúdos abordados na resolução dos exercícios propostos</li> </ul> |

## Escola Secundária de Camilo Castelo Branco

### Português - 8ºB

1 aula de 45' e 1 aula de 90'

Tema: Texto Narrativo - Autores Portugueses e de Língua Oficial Portuguesa («Dies Irae», Mário de Carvalho)

| Domínios de Referência | Conteúdos  | Metas  | Experiências de Aprendizagem  | Recursos   | Avaliação   |
|------------------------|--|--|---|--|---|
| Gramática              | <b>Morfologia e lexicologia</b><br>Formação de palavras complexas: derivação (afixal e não-afixal) e composição (por palavras e por radicais) (revisão)            | Sistematizar padrões de formação de palavras complexas: derivação (afixal e nãoafixal) e composição (por palavras e por radicais).   | – exercícios sobre os processos de formação de palavras   | - conto "Dies Irae"<br>- ficha entregue pelo professor<br>- manual<br>- quadro<br>- projetor | - Observação direta dos alunos: interesse revelado, empenho nas atividades propostas, participação na aula<br>- Aplicação dos conteúdos abordados na resolução dos exercícios propostos |
| Oralidade              | <b>Interação discursiva</b><br>Retoma e resumo de ideias; informação complementar<br>Relacionamento com outros conhecimentos.<br>Debate e justificação de opiniões | <b>Participar oportuna e construtivamente em situações de interação discursiva.</b><br>Retomar, precisar ou resumir ideias, para facilitar a interação.<br>Solicitar informação complementar.<br>Estabelecer relações com outros conhecimentos.<br>Debater e justificar ideias e opiniões. | – exercício de pré-leitura - antecipação de sentidos do texto<br>– leitura em voz alta do conto "Dies Irae"<br>– diálogo orientado - previsão de sentidos do texto<br>– diálogo orientado - interpretação do conto<br>– diálogo orientado - "os textos convocam-se" |  |   |



Escola Secundária de Camilo Castelo Branco

Português - 8ºB

Professora Tânia Santos

Tema: Texto Narrativo - «Dies Irae», de Mário de Carvalho

| Plano de Aula  |                              |
|--|------------------------------|
| Data: 19 de janeiro  | Lição n.º 74<br>Duração: 45' |
| <b>Sumário:</b> Leitura de um excerto de um conto de Mário de Carvalho.<br>Exercícios sobre vocabulário. |                              |

| Tempo | Experiências de Aprendizagem                                  | Recursos   | Avaliação   |
|-------|---|--|---|
| 5'    | - exercício de pré-leitura - antecipação de sentidos do texto | - conto «Dies Irae»<br>- ficha entregue pelo professor<br>- quadro<br>- projetor | - Observação direta dos alunos:<br>- interesse revelado, empenho nas atividades propostas, participação na aula, correção da expressão oral e correção dos registos efetuados |
| 12'   | - leitura em voz alta do conto «Dies Irae» (primeira parte)   |  |   |
| 5'    | - diálogo orientado - previsão de sentidos do texto           |  |   |
| 15'   | - exercícios para trabalhar o vocabulário do texto lido       |  |   |
| 8'    | - correção dos exercícios sobre vocabulário                   |  |   |

Escola Secundária de Camilo Castelo Branco

Português - 8ºB

Professora Tânia Santos

Tema: Texto Narrativo - «Dies Irae», de Mário de Carvalho

| Plano de Aula       |                                 |
|---------------------|---------------------------------|
| Data: 20 de janeiro | Lição n.º 75/76<br>Duração: 90' |

**Sumário:** Continuação da leitura do conto de Mário de Carvalho.  
Interpretação do conto.  
Exercícios sobre formação de palavras

| Tempo | Experiências de Aprendizagem                               | Recursos   | Avaliação   |
|-------|--|--|---|
| 3'    | - recapitulação do trabalho realizado na aula anterior     | - conto «Dies Irae»<br>- ficha entregue pelo professor<br>- manual<br>- quadro<br>- projetor | - Observação direta dos alunos:<br>interesse revelado, empenho nas atividades propostas, participação na aula, correção da expressão oral e correção dos registos efetuados |
| 8'    | - leitura em voz alta do conto «Dies Irae» (segunda parte) |  |   |
| 10'   | - exercício de pós-leitura (preenchimento de tabela)       |  |   |
| 18'   | - correção da ficha (levantamento dos elementos insólitos) |  |   |
|       | - análise das respostas pessoais da ficha                  |  |   |
|       | - diálogo orientado - interpretação do conto               |  |   |
| 6'    | - diálogo orientado - "os textos convocam-se"              |  |   |
| 10'   | - exercícios sobre os processos de formação de palavras    |  |   |
| 5'    | - correção do exercício de formação de palavras            |  |   |
| 20'   | - exercício de escrita criativa                            |  |   |
| 10'   | - leitura de alguns dos textos criados pelos alunos        |  |   |

## 4.2. Conto «Dies Irae»



GOVERNO DE  
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIA



Escola Secundária de Camilo Castelo Branco

Ficha de Português - 8º - janeiro '16

*Antes de ler...*

Imagina que estás em casa e, de repente, aparece um ser estranho. Como reagirias?

*Leitura*

Lê agora o conto seguinte, de Mário de Carvalho.

“ \_\_\_\_\_ ”

De manhã, quando entrei na casa de banho, empoleirava-se no rebordo da banheira um animalão grande, sapudo, grotesco, que guinchava estridentemente. Tinha a pele verde, rugosa, mosqueada de manchas pretas e uma cabeça disforme em que rolavam olhos descomunais, semelhantes aos dos camaleões, em meio de uma amálgama indiscernível de pelos, empolas e espinhos. Uma cauda comprida, coberta de escamas, pendia e ondulava no fundo da banheira.

Não me foi cómodo fazer a barba com o animal por detrás de mim, aos guinchos. Não o perdi de vista, pelo espelho, atento aos seus movimentos, e inquieto, em especial, com um estranho pulsar que lhe agitava ritmicamente o papo túrgido, por baixo da boca. Não lhe vi a língua, mas o interior das fauces pareceu-me garridamente escarlate.

Enquanto me barbeava, mantive fechada a porta da casa de banho, não fosse o animal escapulir-se para o corredor, porque preferia tê-lo ali a vê-lo a cirandar pela casa, surpreendendo-me atrás das portas ou dos móveis. Foi com algum alívio que terminei, saí, e fechei de novo a porta da casa de banho, deixando-o lá dentro, num recrudescer de gritaria.

Hilda tinha partido, na véspera, para as termas. Fazia questão de acabar o seu poema, duma vezada, e escolhera para o efeito as termas mais remotas, mais isoladas, e mais monótonas que tinha encontrado no mapa.

O poema de Hilda chamava-se *Eu* e espalhava-se por sessenta ou oitenta laudas que só poderiam ser revistas, garantia-me ela, em ambiente de máxima circunspeção. Cheguei a pensar que Hilda me tivesse deixado o animal na casa de banho, mas o certo é que na noite anterior o bicho não estava lá. E não era coisa de Hilda, assim, sem uma nota, sem um bilhete...

Ao vestir-me, no quarto, dei por que um falcão pousava sobre a arca perto da minha gravata, muito quieto. Quando estendi a mão para a gravata, cautelosamente, o falcão levantou as asas, num movimento brusco, e emitiu um som rouco, agreste, incomodado. Pensei em cobri-lo com uma manta, mas acabei por optar pela hipótese que me pareceu mais pacífica. Aberta a janela de par em par, procurei assustá-lo, abrindo e fechando um guarda-chuva. O falcão eriçou-se, à aproximação do guarda-chuva, alteou as asas e saltou sobre as garras, em jeito de combate. Quando, decididamente, o empurrei com o guarda-chuva aberto, levantou voo, descoordenadamente, estrondosamente, deu uma volta ao quarto, roçando pelas paredes, deslocou um quadro com um golpe de asa e lá saiu pela janela, voando para longe.

Encontrei a porteira no vestíbulo e recomendei-lhe que não me entrasse na casa de banho, por causa do animal:

— Esteja descansado, Sr. Teles — disse ela. — Não há de haver novidade!

Ao fundo da rua havia algum burburinho. Debruçados das janelas e apinhados nos telhados, vários sujeitos com armas de fogo nas mãos, ou sobre os joelhos, conversavam uns

1/5

com os outros, ruidosamente. Na rua agrupavam-se mirones que olhavam para cima, prazenteiros.

De súbito alguém disse:

– Atenção! Lá vem ele!

40 Era um avião da *Scandinavian Airways* que se aproximava, num grande reboar de motores fazendo-se ao aeroporto. Toda aquela gente tomou um ar compenetrado, ouviram-se rumores metálicos, e os detentores das armas fizeram pontaria ao alto. Quando o avião passou, lento, pesado, atroador, sobre a vertical daquele lugar, tão baixo que se lhe distinguiam nitidamente os pormenores do trem de aterragem, começou a fuzilaria. Uma cápsula metálica

45 caiu-me aos pés, ricocheteando com fúria no empedrado.

Já o avião ia longe, na descida, a desaparecer por cima de uns prédios novos, e ainda os atiradores premiam os gatilhos com frenesi.

Os vapores da pólvora impregnavam toda a rua de um cheiro acre.

– Apanhei-o, atingi-o! – bradou um moço do cimo de um telhado.

50 – O caraças... - respondeu um homem careca que, de cigarro na boca e ar absorto, inspecionava os canos da espingarda ainda fumegantes.

– Então não viram o fumo? O gajo fartou-se de deitar fumo!

– O caraças! – responderam outros em coro, numa grita alegre.

Não presenciei o fim da discussão, porque se aproximava o meu autocarro que pouco

55 depois me deixava mesmo junto ao emprego, na Praça de Londres.

Como de habitual, já os meus colegas estavam às suas secretárias, tomando café, jornais desportivos estendidos sobre os tampos. O Marques, todo recostado na cadeira giratória, falava de coisinhas miúdas, doutoral, como sempre. Rosnou-me um «Bom dia» fugaz e continuou a sua explicação, dirigindo-se ao Nunes:

60 – Cortas o alho em pedacinhos, percebes, e metes nas frinchas da porta com a ajuda de uma pá, estás a ouvir, ou duma espátula...

Mas logo a conversa deslizou para o futebol, porque o Marques sabia que em matéria de futebol eu estava completamente em branco e fazia questão de me manter fora das conversações. Tratava-se de um novo jogador, o Ferreira, o melhor marcador de golos do

65 campeonato, apesar de só ter uma perna.

– Lá que é difícil jogar só com uma perna, admito – observava o Marques –, mas olha que a maior parte dos golos que ele tem marcado são de cabeça. O que o gajo tem é um bom jogo de ombros, lá isso é que é...

O patrão chegou, entretanto, muito afogueado, sacudindo o casaco de *tweed*.

70 – Lagartixas! As árvores estão cheias de lagartixas pequeninas, fiquei com o casaco coberto de escamas. O que é que faz a Câmara, caramba? Um tipo farta-se de pagar impostos e alcavalas e depois...

O Marques tranquilizou-o, assegurando-lhe *que não havia* restos de lagartixas no casaco e o homem lá entrou no seu gabinete a resmungar e fechou a porta com força. Daí a pouco,

75 chamava-me pelo intercomunicador.

– Ó Teles, sente-se aí, eu já algum tempo que ando para falar consigo. Então, bem-disposto?

Afundi-me na profunda poltrona orelhuda, frente à secretária dele. O patrão pousava o queixo na mão esquerda e olhava-me com fixidez. Pela janela, por detrás da grande secretária,

80 eu podia ver o enorme aquário encaestado no arranha-céus do Ministério do Trabalho, mesmo em frente. Uma tartaruga gigante, de barbatanas espalmadas, evoluía com lentidão, por entre um cardume de peixes coloridos, de nadar sacudido, brusco.

O patrão apercebeu-se do meu olhar e voltou-se para trás.

85 – Se quer que lhe diga, sempre embirrei com aquela tartaruga. Pois se ele há peixes tão bonitos, porque foram logo pôr ali aquele monstro? Até dá mau aspeto, palavra de honra... Mas voltando à vaca fria, ó Teles, tenho andado preocupado consigo. Vejo-o sempre assim sombrio, cabisbaixo. Ainda outro dia disse lá em casa: aquele rapaz lá do escritório, o Teles, passa-se qualquer coisa...

90 – Para lhe ser franco, nada de especial – respondi. – Acontece apenas que a minha mulher ontem foi para as termas, para escrever um poema...

– Para Monfortinho?

– Não, para Vilamoinho, creio.

– Monfortinho, para escrever poemas Monfortinho é que era...

95 – Foi para Vilamoinho! Além disso, esta manhã vi uns tipos a disparar contra um avião comercial, ali perto do aeroporto.

– Falta de civilidade, meu caro. Eu sempre disse: este povo, quanto a civilidade, anda muito por baixo. Mas então, nada de grave, há?

Posto que não havia nada de grave, o patrão entrou em recomendações. Foi-me dizendo que um semblante soturno convinha pouco àquele negócio, porque os clientes o que queriam

100 era ver gente sorridente e confiante.

O cliente procurava-nos fundamentalmente para obter segurança, tanto mais que os nossos serviços eram tão vagos e tão indefinidos que qualquer cliente desistiria se não se sentisse feliz ao contactar connosco. Contou-me uma vez mais a história do homem que, sabendo que era enganado ao negociar com ciganos, se justificava dizendo: – pois sim, mas

105 divirto-me à grande. E não deixou de me referir a rainha de Inglaterra que sorri mesmo quando tem desgostos e o palhaço que no dia da morte do pai irrompe como sempre na arena considerando que *de chou maste gau óne*.

– Em suma – concluiu sublinhando a frase com um dedo espetado. – Em suma, meu amigo, eu não lhe pago para estar melancólico!

110 E rematou com um «Está visto isto?» a que eu respondi que estava.

No meu gabinete, os colegas vestiam os casacos, por serem horas de almoço, já que o tempo estava muito apertado naquela manhã. Acompanhei-os até ao relógio de ponto. Sobressaltei-me quando, ao introduzir os cartões, se ouviu um som arranhado de uma voz, obviamente gravada, que desejava bom apetite.

115 O Nunes riu-se muito da minha surpresa:

– Eu estive uma vez numa empresa – disse – em que o relógio de ponto tocava o *Aleluia*, à entrada e o *For auld lang syne* à saída. Bem vê!

Saí, pronto a despedir-me e a almoçar sozinho em qualquer lado, mas o Nunes disse-me:

120 – Ó Teles, se você não tem companhia venha daí almoçar connosco, homem.

Acompanhei-os até ao restaurante que eles habitualmente frequentavam, que, por essa altura, já estava quase cheio. Por muito favor, arranjaram-nos uma mesa, junto a uma janela.

Naquele restaurante, a luz vinha e ia intermitentemente, e todo o espaço ora se clareava ora ensombrecia com regularidade, o que alterava curiosamente o ritmo das refeições dos circunstantes: quando se fazia claridade, os comensais aplicavam-se apressadamente, com um ruído rápido de talheres e mastigações; quando a sala escurecia, os ruídos espaçavam-se e a maior parte dos presentes suspendia o gesto.

O Nunes disse para o empregado que se aproximava de nós numa marcha irregular, ora apressada ou contida, conforme as flutuações da luz:

– Vocês não conseguem estabilizar a iluminação disto, caramba?

E o empregado respondeu:

– Olhe que isto não é a luz de cá. É a luz natural que anda assim desde esta manhã... Não vê aí pela janela?

Com efeito, também os vidros da janela clareavam e escureciam, alternadamente.

– Mas lá fora não está assim! – arrisquei eu.

O empregado encolheu os ombros e registou, solícito, os nossos pedidos.

Os meus colegas tinham-se entretanto lançado numa aturada discussão linguística. Discorria o Marques.

– É que, sabem, não é por acaso que as palavras são como são. Vejam, por exemplo, a palavra *gatuno* e a palavra *ladrão*. Só aparentemente é que significam a mesma coisa, porque *gatuno* quer mais dizer o que se introduz a roubar subtilmente, sem ruído, pela sorrelfa, como o gato. Daí... *gatuno*, igual a *gato* + *uno*. Pelo contrário, o que rouba com ruído, com estardalhaço, procedendo como o cão que ladra, chama-se *ladrão*, que vem de *ladrar* + *ão*. Não, meus caros, o povo é sábio, nunca inventa palavras à toa. O povo é esperto.

– Eu cá por mim, na etimologia, o que me espanta mais é saber que *meigo* vem de *mágico*... arrisquei.

– É uma opinião – retorquiu o Marques muito agressivo. – Pois sempre ouvi dizer que *meigo* vem de *meus ego*.

E o Marques olhava-me com um ar soturno, desconfiado, como se receasse que eu lhe roubasse as glórias de autoridade etimológico-semântica, enquanto suspendia na mão o garfo coberto de puré de batata luminoso.

Este puré de batata candente era uma novidade na casa. O brilho vinha tão intenso que, quando se fazia escuro, naquele balancear constante de luz e de sombra, iluminava os comensais das várias mesas, com uma pequena luminosidade branca, que largava chispas coloridas na ponta dos talheres.

– Olha lá, sabe bem, esse puré incandescente? – perguntava o Nunes, curioso.

– Nem por isso! Falta de sal... – respondeu o Marques, distraidamente, enquanto, no íntimo, rebuscava argumentos que me reduzissem ao nada, em questões de linguística. E foi ainda envolvidos nesta discussão erudita que terminámos a refeição, pagámos, e chegámos ao emprego, para o segundo período de trabalho.

Nessa tarde, o patrão encarregou-me de preencher as folhas de papel que pudesse com a frase: «Os índices da classe C transferidos para uma plenipotencialidade de efeitos geram resultados exponenciais.» Era convencimento do patrão, muito enraizado, o de que a quantidade, muito repetida, gera a qualidade, e esperava sempre, ao fim de largas horas de insistência nestas frases, que alguma coisa de novo se produzisse, o que só aconteceu, que eu saiba, apenas uma vez e antes do meu ingresso na empresa.

À noite, o Nunes, sempre preocupado com a minha solidão, convidou-me para jantar em casa dele, insistindo:

170 – Venha daí, homem, sempre se há de arranjar qualquer coisa, eu já avisei a minha mulher. Os putos, é certo, são um bocado barulhentos, mas sempre é melhor que jantar sozinho. Procurei escusar-me, mas não resisti à insistência, não fosse o Nunes ficar ofendido, e acompanhei-o até casa.

Após dizer-me, uma vez mais: «Ó Teles, não ligue à agressividade do Marques, que aquilo é feito», o Nunes meteu a chave à porta e abriu.

175 Por um triz, num reflexo quase instantâneo, evitei que ele se precipitasse no vácuo. A porta dava para um céu azul, com poucas nuvens, em que, aqui e além, voavam pássaros brancos.

– E esta, hã? – Exclamou o Nunes lívido, apoiado à ombreira. E, recompondo-se e dando um jeito ao fato: – Bom, dadas as circunstâncias tenho de cancelar o meu convite: o Teles compreende, não compreende?

180 Tranquilei-o. Acabámos por comer um bitoque ao balcão duma cervejaria quase deserta, muito silenciosos.

Sentados em cima de uma máquina de *flippers*, dois anjos conversavam gravemente. Um deles tinha grandes bigodes encerrados, retorcidos, e era razoavelmente anafado. Mostrava-se muito magoado e dizia para o outro, um anjo baixinho, de cara chupada e túnica coberta de nódoas:

185 – E sabes o que é que ele disse, quando o conduziram junto ao Senhor, sabes? Pois bem, disse: «Lá por ter a cara resplandecente não pense que me impressiona...»

190 E durante todo aquele jantar, muito contrafeitos, o Nunes, eu e o dono do estabelecimento ficámos ao corrente de uma complicada teia de intrigas angelicais, apesar de, discretamente, simularmos de quando em quando uma conversa nossa, própria, de frases soltas, de circunstância. Foi com algum alívio que retomámos a rua, após uma discussão ritual sobre quem pagaria a refeição que acabou por ficar equitativamente repartida, a meias, como era nosso propósito antes de iniciarmos a contumélia.

195 O Nunes sentia-se muito embaraçado e inquieto. Não tinha nada que fazer, nem sítio para onde ir. Eu convidei-o para ficar nessa noite em minha casa.

– Venha lá – disse eu –, até me convém, homem! A Hilda não está e esta manhã apareceram-me lá em casa uns bichos que eu até preferia não ter de enfrentar sozinho.

200 O Nunes surpreendeu-se:

– Uns bichos? Bichos quê?

– Uns monstrozecos, desses vulgares – expliquei.

O Nunes não se mostrou muito afoito. E só aceitou definitivamente o meu oferecimento quando, após termos voltado ao seu prédio, confirmou a existência de um céu por detrás da porta e a evidência de que não tinha nenhum outro sítio onde dormir naquela noite.

205 Quando chegámos a minha casa revistámos todos os escaninhos, cautelosamente. Não havia nem sombra dos animais dessa manhã.

– Provavelmente a porteira levou-os – observou o Nunes, mais tranquilo.

Instalei-o no meu quarto e fui dormir para a sala. Não só por cerimónia, mas porque a sala apresentava nessa noite uma conformação triangular, muito bicuda, e muito diferente da regular disposição quadrangular dos outros dias. Como vantagem, sucedia que a janela dava agora para o rio e podia ver distintamente as luzes da siderurgia na margem sul. Mesmo a meio do Tejo, um relâmpago, despedido das nuvens, eternizava-se, fixo, e criando uma vasta zona de luminosidade que encandeava.

210

215 Folheei um livro qualquer e adormeci, pensando que aquele tinha sido um dia bem frustrante.

*A Inaudita Guerra da Avenida Gago Coutinho e Outras Histórias, Mário de Carvalho*

### 4.3. Ficha para os alunos – 1ª aula



GOVERNO DE  
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIA



Escola Secundária de Camilo Castelo Branco  
Ficha de Português - 8º - janeiro '16

#### Caça ao sinónimo

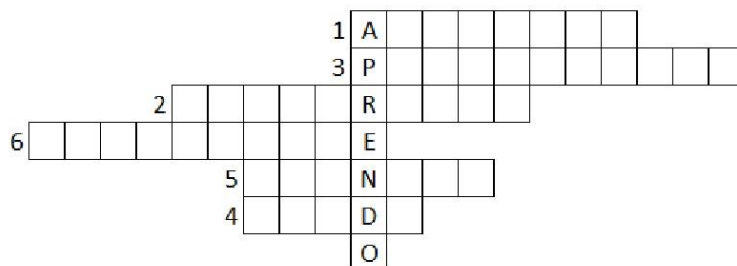
Descobre no texto os sinónimos para os seguintes vocábulos e expressões, referindo a linha em que se encontram.

| Vocábulos e expressões | Sinónimos | Linhas |
|------------------------|-----------|--------|
| monstruoso             |           |        |
| fora do comum; enorme  |           |        |
| inchado                |           |        |
| soltar-se; fugir       |           |        |
| aumentar               |           |        |
| forte; ativo           |           |        |
| distraído; alheado     |           |        |
| transitório; rápido    |           |        |
| aparência; aspeto      |           |        |
| sombrio; tristonho     |           |        |
| triste                 |           |        |

#### Crucigrama

Resolve o seguinte crucigrama.

- Junção de vários elementos.
- Som confuso e prolongado de muita gente a falar.
- Que denota prazer, satisfação.
- Página de livro, escrita ou em branco.
- Abertura estreita.
- Modo de se corresponderem as pessoas bem-educadas; cortesia.





#### 4.4. Ficha para os alunos – 2ª aula



GOVERNO DE  
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIA



Escola Secundária de Camilo Castelo Branco  
Ficha de Português - 8º - janeiro '16

Nome: \_\_\_\_\_ N.º \_\_\_\_\_

Após a leitura do conto preenche a seguinte tabela.

|   |  |
|---|--|
| Que elementos insólitos identificas no conto? |  |
| A que aspetos do conto foste mais sensível?   |  |
| Aspetos positivos:                            |  |
| Aspetos negativos:                            |  |
| Que título darias ao conto?                   |  |



## 5. UD “QUE CONTO QUERES LER?”

### 5.1. Planificação

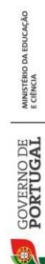


Escola Secundária de Camilo Castelo Branco

1 aula de 90'

Português - 89B

Tema: Texto Narrativo - o Conto



| Domínios de Referência | Conteúdos   | Metas  | Experiências de Aprendizagem   | Recursos  | Avaliação  |
|------------------------|---|--|--|---|--|
| Educação Literária     | <p><b>Interpretação de texto</b><br/>Tema, ideias principais, pontos de vista e universos de referência.<br/>Estruturação do texto (partes e subpartes) e sentido global do texto.<br/>Comparação de textos: relações de intertextualidade.<br/>Valores culturais e éticos.</p> <p><b>Produção oral e escrita</b><br/>Expressão de ideias pessoais e problematização de sentidos sobre os textos.</p> | <p><b>Ler e interpretar textos literários</b><br/>Ler textos literários, portugueses e estrangeiros, de diferentes épocas e de géneros diversos.<br/>Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando.<br/>Explicitar o sentido global do texto.<br/>Estabelecer relações de intertextualidade.</p> <p><b>Aprender textos literários</b><br/>Ler textos literários, portugueses e estrangeiros, de diferentes épocas e de géneros diversos.<br/>Reconhecer valores culturais e éticos presentes nos textos.<br/>Exprimir opiniões e problematizar sentidos, oralmente e por escrito, como reação pessoal à audição ou à leitura de um texto ou de uma obra.</p> <p><b>Ler e escrever para fruição estética</b><br/>Ler por iniciativa e gosto pessoal, aumentando progressivamente a extensão e a complexidade dos textos selecionados.</p> | <p>– Explicitação das atividades previstas para a aula e escolha de um conto pelos alunos</p> <p>– exercício de pré-leitura - antecipação de sentidos do texto</p> <p>– leitura em silêncio do conto</p> <p>– exercício de pós-leitura (preenchimento de tabela) - em grupos</p> <p>– correção da ficha</p> <p>– análise das respostas pessoais da ficha</p> <p>– diálogo orientado - interpretação dos contos</p> <p>– diálogo orientado - características do conto</p> | <p>– contos («O meu nome é Gervásio», de David Machado, «Nasci a cheirar a tomilho», de José Rijo Direitinho, «O filho da morte», de Mia Couto, «Alguém desarrumou estas rosas», de Gabriel Garcia Márquez)</p> <p>– ficha entregue pelo professor</p> <p>– manual (pág. 155)</p> <p>– obras Casos do Beco das Sardineiras, de Mário de Carvalho, e Estórias Abensonhadas, de Mia Couto</p> | <p>– Observação direta dos alunos: interesse revelado, empenho nas atividades propostas, participação na aula</p> <p>– Aplicação dos conteúdos abordados na resolução dos exercícios propostos</p> |
| Oralidade              | <p><b>Interação discursiva</b><br/>Retoma e resumo de ideias; informação complementar<br/>Relacionamento com outros conhecimentos.<br/>Debate e justificação de opiniões</p>  | <p><b>Participar oportuna e construtivamente em situações de interação discursiva.</b><br/>Retomar, precisar ou resumir ideias, para facilitar a interação.<br/>Solicitar informação complementar.<br/>Estabelecer relações com outros conhecimentos.<br/>Debater e justificar ideias e opiniões.</p>  | <p>– diálogo orientado - interpretação dos contos</p> <p>– diálogo orientado - características do conto</p>  | <p>– apresentação PowerPoint com as sugestões de leitura</p> <p>– quadro</p> <p>– projetor</p>  |  |

1/1

Escola Secundária de Camilo Castelo Branco

Português - 8ºB

Professora Tânia Santos

Tema: Texto Narrativo - o Conto

| Plano de Aula |
|---------------|
|---------------|

Data: 1 de março

Lição n.º 99/100

Duração: 90'

**Sumário:** Leitura e interpretação de quatro contos.  
As características do conto.

| Tempo | Experiências de Aprendizagem   | Recursos  | Avaliação  |
|-------|--|---|--|
| 15'   | – Explicitação das atividades previstas para a aula e escolha de um conto pelos alunos                             | – contos («O meu nome é Gervásio», de David Machado, «Nasci a cheirar a tomilho», de José Riço Direitinho, «O filho da morte», de Mia Couto, «Alguém desarruma estas rosas», de Gabriel García Márquez) | – Observação direta dos alunos: interesse revelado, empenho nas atividades propostas, participação na aula, correção da expressão oral e correção dos registos efetuados |
| 5'    | – exercício de pré-leitura - antecipação de sentidos do texto  | – ficha entregue pelo professor   |  |
| 10'   | – leitura em silêncio do conto   | – manual (pág. 155)   |  |
| 10'   | – exercício de pós-leitura (preenchimento de tabela) - em grupos   | – obras <i>Casos do Beco das Sardinheiras</i> , de Mário de Carvalho, e <i>Estórias Abensonhadas</i> , de Mia Couto   |  |
| 25'   | – correção da ficha<br>– análise das respostas pessoais da ficha<br>– diálogo orientado - interpretação dos contos | – apresentação Powerpoint com as sugestões de leitura   |  |
| 15'   | – diálogo orientado – características do conto   | – quadro  |  |
| 10'   | – indicação aos alunos de sugestões de leitura   | – projetor  |  |

## 5.2. Conto «Alguém desarruma estas rosas»



GOVERNO DE  
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIA



Escola Secundária de Camilo Castelo Branco

### «Alguém desarruma estas rosas»

Como é domingo e parou de chover, penso levar um ramo de rosas à minha camp. Rosas vermelhas e brancas, das que ela cultivava para ornamentar altares e fazer coroas. A manhã esteve entristecida por este inverno taciturno e inesperado que me pôs a recordar a colina onde a gente da aldeia abandona os seus mortos. É um sítio árido, sem árvores, varrido apenas pelas migalhas providenciais que regressam depois de o vento ter passado. Agora que deixou de chover e que o sol do meio-dia deve ter endurecido a encosta lamacenta, podia chegar até à camp onde repousa o meu corpo de menino, agora confundido, esfarelado entre caracóis e raízes.

Ela está prostrada frente aos seus santos. Permanece abstrata desde que deixei de me mover pelo quarto, depois de ter fracassado na primeira tentativa de chegar ao altar para apanhar as rosas mais coloridas e frescas. Talvez hoje tivesse podido fazê-lo; mas a lamparina pestanejou e ela, recuperada do êxtase, levantou a cabeça e olhou para o canto onde está a cadeira. Deve ter pensado: «É outra vez o vento», porque é verdade que houve um crepitar junto ao altar e o quarto ondulou um instante, como se tivesse sido removido o nível das recordações estancadas nela há tanto tempo. Então percebi que devia esperar outra ocasião para apanhar as rosas, porque ela continuava acordada, a olhar para a cadeira e teria podido sentir junto ao seu rosto o ruído das minhas mãos. Agora tenho de esperar que ela saia do quarto, dentro em pouco, e vá para a divisão contígua dormir a sesta medida e invariável do domingo. É possível que então possa sair com as rosas para estar de regresso antes de ela voltar a esta divisão e ficar a olhar para a cadeira.

No domingo passado foi mais difícil. Tive de esperar quase duas horas que ela caísse no êxtase. Parecia inquieta, preocupada, como se a certeza de que subitamente a sua solidão na casa se tornara menos intensa a tivesse atormentado. Deu várias voltas pelo quarto com o ramo de rosas antes de o deixar no altar. Depois saiu para o corredor, voltou para dentro e dirigiu-se à divisão contígua. Eu sabia que estava à procura do candeeiro. E depois, quando voltou a passar em frente da porta e a vi na claridade com o vestidinho escuro e as meias cor-de-rosa, pareceu-me que ainda era igual à menina que há quarenta anos se inclinou sobre a minha cama, neste mesmo quarto, e disse: «Agora que lhe puseram os pausinhos, tem os olhos abertos e duros.» Estava igual, como se não tivesse passado o tempo desde aquela remota tarde de agosto em que as mulheres a trouxeram ao quarto e lhe mostraram o cadáver, dizendo: «Chora. Era como se fosse teu irmão», e ela encostou-se à parede, chorando, obedecendo, ainda ensopada pela chuva.

Desde há três ou quatro domingos que estou a tentar chegar às rosas, mas ela permaneceu vigilante em frente do altar, vigiando as rosas com uma aplicação inquieta que não lhe conhecera nos vinte anos em que vive cá em casa. No domingo passado, quando saiu para procurar o candeeiro, consegui compor um ramo com as melhores rosas. Em nenhum momento estive mais perto de realizar o meu desejo. Mas quando me dispunha a voltar para a cadeira, ouvi de novo as rosas no altar e então vi-a aparecer no vão da porta com o candeeiro ao alto.

Trazia o vestidinho escuro e as meias cor-de-rosa, mas havia no seu rosto como que o brilho de uma revelação. Não parecia então a mulher que há vinte anos cultivava rosas no jardim, mas a mesma menina que naquela tarde de agosto levaram para a divisão contígua para mudar de roupa e que regressava agora com um candeeiro, gorda e envelhecida, quarenta anos depois.

Os meus sapatos têm ainda a crosta dura de barro que tinham naquela tarde, apesar de terem ficado a secar durante vinte anos junto do fogão apagado. Um dia fui busca-los. Isto foi

- depois de terem fechado as portas, desprenderem do umbral o pão e o ramo de sálvia e levarem os móveis. Todos os móveis, menos a cadeira do canto onde me sentei durante todo este tempo. Eu sabia que os sapatos tinham sido postos a secar e que nem sequer se lembraram deles quando abandonaram a casa. Por isso fui busca-los.
- 50 Ela voltou muitos anos depois. Tinha passado tanto tempo que o cheiro a almíscar do quarto se tinha confundido com o cheiro do pó, com os excrementos duros e minúsculos dos insetos. Eu estava sozinho em casa, sentado no canto à espera. E tinha aprendido a distinguir o ruído da madeira em decomposição, a palpação do ar tornando-se velho nos quartos fechados. Foi então que ela chegou. Tinha parado à porta com uma maleta na mão, um chapéu verde e o
- 55 mesmo vestidinho de algodão que não tinha tirado desde então. Era ainda uma rapariga. Não tinha começado a engordar, nem os tornozelos lhe sobressaíam debaixo das meias, como agora. Eu estava coberto de pó e teias de aranha quando ela abriu a porta e algures no quarto calou-se o grilo que tinha estado a cantar durante vinte anos. Mas apesar disso, apesar das teias de aranha e do pó, do brusco silêncio do grilo e da nova idade da recém-chegada, reconheci nela a
- 60 menina que naquela tempestuosa tarde de agosto me acompanhou a apanhar ninhos no estábulo. Assim como estava, parada à porta, com a maleta na mão e o chapéu verde, parecia que ia pôr-se a gritar, a dizer o mesmo que disse quando me encontraram de costas na erva do estábulo, ainda agarrado a uma travessa da escada partida.
- Quando ela abriu completamente a porta, os gonzos rangeram e o pó do teto caiu aos
- 65 safanões, como se alguém se tivesse posto a martelar no forro. Então ela vacilou na mancha de claridade, introduzindo depois meio corpo no quarto, e disse com a voz de quem está a chamar uma pessoa adormecida: «Menino! Menino!» E eu permaneci quieto na cadeira, rígido e com os pés esticados.
- Julgava que só vinha ver o quarto, mas continuou a viver na casa. Arejou o quarto e foi
- 70 como se tivesse aberto a maleta e dela tivesse saído o seu antigo cheiro a almíscar. Os outros levaram os móveis e as roupas nos baús. Ela só tinha levado os cheiros do quarto, e vinte anos depois trouxe-os de novo, colocou-os no seu lugar e reconstituiu o altazinho, como dantes. A sua simples presença bastou para restaurar o que o implacável trabalho do tempo tinha destruído.
- 75 Desde então, come e dorme na divisão ao lado, mas passa os dias nesta, conversando em silêncio com os santos.
- Durante a tarde, senta-se na cadeira de balanço ao pé da porta e cose a roupa enquanto atende os que vêm comprar-lhe flores. Balança-se sempre enquanto cose a roupa. E quando
- 80 alguém vem buscar um ramo de rosas, guarda a moeda na dobra do lenço que usa atado à cintura e diz invariavelmente: «Apanha as do lado direito, que as do esquerdo são para os santos.»
- Assim tem estado na cadeira de balanço durante vinte anos, cosendo as suas coisitas, balançando-se, olhando para a cadeira, como se agora não cuidasse já do menino que com ela partilhava as tardes de infância, mas do neto inválido que aqui está sentado no canto desde que
- 85 a avó tinha cinco anos.
- É possível que agora, quando voltar a cabeça, possa aproximar-me das rosas. Se conseguir fazê-lo, vou até à colina, ponho-as em cima da campa e volto para a minha cadeira, à espera do dia em que ela não volte ao quarto e cessem os ruídos na divisão contígua.
- 90 Nesse dia haverá uma transformação em tudo isto, porque terei de sair outra vez de casa para avisar alguém de que a mulher das rosas, a que vive sozinha na casa arruinada, precisa de quatro homens que a levem à colina. Então ficarei definitivamente sozinho no quarto. Mas, em contrapartida, ela ficará satisfeita. Porque nesse dia saberá que não era um vento invisível que todos os domingos chegava ao seu altar e lhe desarrumava as rosas.

*Olhos de cão azul*, Gabriel García Márquez (trad. Maria da Piedade Ferreira)



### 5.3. Conto «O filho da morte»



GOVERNO DE  
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIA



Escola Secundária de Camilo Castelo Branco

#### «O filho da morte»

(No campo de refugiados)

A mulher estava morta, em puro e total falecimento. Seu ventre inchado recortava o inteiro azul. O cadáver, adiantado, não tinha salvação. À sua volta, zunzunavam as moscas, devotas carpeídeas.

5 Daquele corpo não se esperava senão o último pudor: ele que se cobrisse, em deferência à vida. Convidasse a poeira, invocasse a noite, fizesse o que entendesse mas poupasse o olhar dos vivos. Porque, naquele lugar, já não havia força para enterrar ninguém. Os defuntos se extinguíssem às suas custas. Os outros, únicos residentes, estavam demasiado ocupados em sobrevivências.

10 Refugiados, ali restavam, sem fazerem favor à morte. Por que não cediam, noivos que estavam da ausência? Seria recordação da esperança, saudade de um antigamente?

15 Talvez, por isso, eles se tiravam da visão da defunta. Os refugiados se doseavam, nas aplicações da tristeza. Estarem vivos era seu resguardado segredo. Estivessem eles no território da vida e teriam seguido a tradição: levavam a grávida à cova e, antes de a sepultarem, lhe abriam o ventre. Nem que fosse para ganharem certeza sobre o sexo do feto. Mas agora não, todos se faziam ninguém.

E assim a morta teimava em sua solidão. Parecia assunto apenas capaz de esquecimento quando do corpo começou a emergir uma levíssima respiração. Parecia as costelas regressavam à sua impercetível dança. O que seria?

– *É inchaço de gases, digestão dos falecidos.*

20 Os presentes se aproximaram, atraídos pelo lampejo daquela pele luzidia. Espreitaram, debicaram com os olhos. Foi quando, de entre as coxas da falecida, se viu o desfolhar de um pequeno corpo.

25 Os olhos se alargaram de espanto a espanto. A coisa carnuda progredia, excrescendo como um desembrulho, ventre afora. A morta estava, creia-se em obras de parto. A vida, em seu corpo, fazia horas extraordinárias.

Ninguém mexeu, nenhuma mão se baixou. Fosse a criança filha da vida e as todas as mulheres se anunciariam de tias, incontáveis seriam os peitos de amamentar. Mas aquele menino nascera da foz para a fonte, em avessa e agoirenta execução.

30 Nem valesse o recém-nascido declarar uma choradeira, beicinho a convidar compaixão. Os presentes já davam costas ao sucedido e se afastavam em arrastados passos. Parecia os pés deles eram pertença antecipada do chão, ambos em recíproco afeto.

35 Foi quando Tazarina se desapinhou da multidão. Ela tinha um ar de a si mesmo se faltar. Se conhecia por ser cabistonta, esquizofrenética, mazelenta e tão magra que, mesmo sem roupa, sua nudez não se notava. Nunca se lhe ouvira palavra, vogalzinha que fosse. Faltava-lhe o cabelo, restando duas magras tranças caídas sobre a testa. Tazarina sempre toda tremia, sequer suas mãos ela segurava. Bamboleava de várias bandas, parecendo ter mais joelhos que pernas, um número ímpar e infinito de tornozelos.

40 Sua única ocupação era apanhar cigarras. Junto das acácias ela chamava os bichos, imitando-lhes o canto. Segurava-lhes com seus dedos trémulos, abria um furo entre as asas e passava-lhes um fio. Depois amarrava-lhes nas orelhas, a servirem de brincos vivos e sonoros. As cigarras, diziam-se, eram elas que lhe tinham comido o cabelo.

Pois foi esta definhosa, maleijadíssima mulher que se achegou ao nascido e dele se ocupou. Levantou o orfãozinho por um braço, erguendo-lhe acima da cabeça. Em seu desajeito devia de magoar o pequeno. Contudo, mesmo em tal desconforto, o menino parou de chorar. E  
45 quando Tazarina lhe ofereceu o regaço, o menino procurou o seio dela, sem receio. À medida que dava mama, Tazarina se ia perfilando mais e mais segura, capaz de exercer ternuras. Seu corpo ensaiava mesmo a graça de ser mulher.

Foi então: os refugiados assistiram ao que nem davam crédito. Pois a pobre mulher começou de cantar. Já não se servia de rouquejos. Antes debitava doces embalos. Aos poucos  
50 ela se ia enchendo de corpo, os seios se avolumavam, os olhos se maternizavam, seus cabelos se preenchiam, capazes de pentes e penteados.

O menino se saciou e encostou no colo de Tazarina o seu primeiro sorriso. De longe, alguém atirou um pano que Tazarina apanhou e usou para cobrir a criança.

Depois, ela se afastou em caminhar sereno, altiva como se houvesse estrada e o destino fosse sua exclusiva posse. A um momento, Tazarina se voltou para encarar a multidão. Nunca se viu, dizem, mãe em tanta compostura. O rosto dela merecia toda a luz. De cada lado, pendia a  
55 fulgência de ouro. As cigarras, seus antigos brincos, se haviam convertido em metal, com sonoras cintilâncias.

Refaçam-se agora as contas da humanidade habitável. Pois cada menino nascido faz  
60 nascer uma mãe de uma respetiva mulher. Assim, cada novo ser triplica o número dos viventes. Um filho, afinal, é quem dá à luz a mãe.

*Cronicando, Mia Couto*



## 5.4. Conto «O meu nome é Gervásio»



GOVERNO DE  
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIA



Escola Secundária de Camilo Castelo Branco

### «O meu nome é Gervásio»

*lam para aquela ponte de madrugada ainda noite. A primeira pessoa que passasse era o padrinho ou a madrinha. A criança era assim batizada na barriga da mãe e se fosse rapaz chamava-se Gervásio, se fosse rapariga Senhorinha, nascendo sob o signo da Misarela.*

*Usos e Costumes de Barroso, Lourenço Fontes*

5

De repente, recorro bem o momento em que o Gervásio me disse pela primeira vez que o tio queria matá-lo, sobretudo porque tenho fotografias desse dia e olho agora para elas. Estávamos os dois sentados num penedo enorme, que saía da água da barragem como uma baleia que dera à costa. Tínhamos pensado aproveitar o primeiro calor de maio para dar um mergulho, mas não chegámos a tirar a roupa, porque de repente se levantou um vento endiabrado. No caminho até lá baixo, parámos várias vezes para tirar fotografias com a muralha da serra ao fundo. [...]

10

Nascemos no mesmo dia, com apenas três horas de diferença. Ele costumava brincar que éramos gémeos de mães diferentes. No entanto, nunca conseguimos saber qual de nós era mais velho, pois as versões sobre os dois partos foram variadas e contraditórias. De qualquer forma, isso foi sempre algo irrelevante, pois o mero nascimento do Gervásio era só por si um milagre.

15

A mãe dele chamava-se Inácia Soares e teve-o aos cinquenta e três anos, quando há muito já havia perdido todas as esperanças de ficar grávida. O pai era um galego enorme, com voz de touro bravo e uma barbicha desgovernada [...] Quando soube que Inácia estava grávida, despediu-se dela uma noite e nunca mais apareceu em Lagares. Ela não mandou procurá-lo nem o esperou, pois então a sua única preocupação era que o filho nascesse com os braços, as pernas e o juízo no lugar. Entre as mulheres da aldeia comentava-se que, na idade dela, o mais provável era a criança chegar ao mundo já pronta para seguir para o próximo. Por volta das dezasseis semanas de gravidez, o médico que nesse tempo visitava Lagares duas vezes por mês apalpou-lhe o ventre e disse-lhe que não alimentasse muito as esperanças. E na confissão, depois de a ouvir enunciar a fiada dos seus terrores noturnos, o padre Augusto explicou-lhe que a vontade de Deus era um mistério que não lhes competia a eles decifrar.

25

Inácia Soares era uma mulher simples e não pensou duas vezes antes de saltar por cima da prosápia popular, dos ensinamentos da ciência e dos desígnios dos Céus. De modo que ao completar cinco meses de gestação, saiu de casa de madrugada e desceu o monte até à Ponte da Misarela. Vários anos depois, haveria de contar ao filho os acontecimentos daquela noite de prodígios. Tinha esperado uma hora sentada numa das extremidades da ponte, acompanhada apenas pelo rumor incessante da corrente, quando passou o Xando da Eira com o rebanho do avô. Falou com ele entre as sombras da aurora e ele encolheu os ombros e aceitou ser padrinho da criança que ela tinha no ventre. Depois viu-o desaparecer e nunca mais o encontrou até ao dia em que o mandou chamar para que estivesse presente no batismo da criança, a qual, para cumprir com os requisitos da antiga crença, se chamou Gervásio.

35

O fenómeno não era invulgar – naqueles lugares das serras há dezenas de homens chamados Gervásios pelos mesmos motivos –, mas, ainda assim, o assombro que deixou nos habitantes de Lagares durou muito tempo. A maior parte das pessoas admirava-o, muitas vezes em voz alta, o que o deixava sem jeito. Tratavam-no com uma deferência que não usavam para os outros miúdos e alguns paravam só para o ver passar. [...]

40

Por outro lado, havia um grupo de beatas que sempre que ele passava o espantava com maldições bíblicas como se ele fosse um demónio de carne e osso. Acreditavam por instinto que naquela madrugada na Ponte da Misarela, Inácia Soares tinha sem querer feito um pacto com o

45

1/2

Diabo e o Gervásio era o pecado tornado gente. À frente dessa convicção estava Juvenal Soares, o tio dele, cuja fé nas Escrituras saltava os limites do bom senso. Pela sua parte, o Gervásio gostava muito de se chamar Gervásio. E quando lhe perguntavam o nome ele dizia-o cheio de solenidade, como se fosse uma patente de guerra. Hoje eu sei que era muito mais do que isso: era aquilo que o prendia à vida.

Pouco depois de ele completar oito anos, numa tarde abafada, Inácia Soares caiu na cama com uma dor aguda no peito e viveu os três dias seguintes em agonia permanente, até que morreu de repente dentre dois arfares. A morte da mãe abalou um pouco a índole luminosa do Gervásio, mas nunca o suficiente para encarquilhar o seu espírito voluntarioso. Foi viver com o tio, porque não havia mais parentes na região que tomassem conta dele, e desde o primeiro dia Juvenal Soares lhe mostrou a fúria da sua aversão por ele.

Nessa época, eu e o Gervásio aproximámo-nos muito. Creio que depois da morte de Inácia Soares lhe custava confiar nas pessoas e eu sabia ouvi-lo sem comentários inconsequentes. Além disso, ele sempre considerara o facto de termos nascido no mesmo dia mais do que um mero acaso do destino. Pela minha parte, posso garantir que havia uma ligação muito forte entre nós e em segredo eu sentia orgulho nisso. Seja como for, quase todos os dias ele me relatava as batalhas silenciosas entre ele e o tio. Todas as manhãs, Juvenal Soares rezava uma oração de esconjuro pela alma negra do sobrinho. E uma noite, pouco depois do sino da igreja dar as doze, o Gervásio acordou lentamente e encontrou o tio na penumbra, acompanhado de um padre de Ruivães que tentava exorcizá-lo durante o sono. Juvenal Soares nunca desistiu de salvá-lo e não só acabou por acreditar que isso apenas seria possível se o Gervásio morresse, como fez questão de lho dizer.

Quando o Gervásio me contou que o tio queria matá-lo vi o terror nos seus olhos e percebi que ele não estava a imaginar coisas. A partir daí tornámo-nos inseparáveis. Ele passava todo o seu tempo acordado comigo, sob o pretexto de que o tio não faria nada se eu estivesse por perto e nenhum de nós acreditava que ele também me fosse fazer mal. Para o Gervásio, o pior eram as noites, claro. Vivia-as em branco, no pavor incessante de que se adormecesse poderia não voltar a acordar. Isso durou cerca de meio ano. Durante todo esse tempo, Juvenal Soares nunca revelou qualquer sinal de que se estivesse a preparar para executar as suas ameaças e apenas continuou a tratar o sobrinho com a mesma ira temerosa. Por fim, numa manhã gelada do início de fevereiro, meteu-se na carrinha para ir a Braga e o Gervásio apareceu na minha casa. Disse-me: «É hoje. É hoje que me vai matar.» Esperámos o dia todo, sentados lado a lado no telhado da cozinha. Mas não aconteceu nada. Juvenal Soares regressou muito tarde nessa noite e não aconteceu nada.

Dois dias depois, estávamos no meu quarto a jogar damas em cima da cama e o Gervásio levantou-se para ir à casa de banho. Nunca mais voltou. Quando percebi que estava a demorar fui ver o que se passava e ele não estava lá. A porta estava fechada por dentro, mas ele não estava lá. Como se tivesse ardido e nem as cinzas tivessem restado. Perguntei à minha mãe se tinha visto o Gervásio sair, mas ela lançou-me de volta uma pergunta que me deixou desesperado: «Qual Gervásio, filho?» Durante as semanas seguintes, acreditei com um sorriso nos olhos que o Gervásio estava cansado de temer pela vida e finalmente tinha fugido. Na aldeia ninguém se lembrava de um rapaz de dez anos chamado Gervásio. E pouco depois, não sei como, também eu me esqueci dele.

Esqueci-me dele durante quase vinte anos, até que dentro de um caderno antigo da escola encontrei as fotografias do nosso dia na barragem. E então lembrei-me. E então soube o que tinha acontecido. Comprovei-o mais tarde na Conservatória do Registo Civil de Braga, onde descobri que, em 4 de fevereiro de 1987, Juvenal Soares apresentara o requerimento para a alteração do nome do sobrinho de Gervásio para Alípio. O carimbo com a aprovação da alteração tem a data de dois dias depois.

*Manga Ancha 3, David Machado*

## 5.5 Conto «Nasci a cheirar a tomilho»



GOVERNO DE  
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIA



Escola Secundária de Camilo Castelo Branco

### «Nasci a cheirar a tomilho»

Lembro-me de a minha mãe me contar que nasci a cheirar a tomilho, e que o meu pai logo se apressou a culpar as muitas tisanas que ela sempre bebera. Não me contou isto uma nem duas vezes, mas sempre que a tenaz se desprendia do gancho de ferro na parede da chaminé e ia cair em cima das brasas da lareira. Ou, então, quando a torcida da candeia se recolhia sozinha para dentro do azeite e a luz se sumia engolida pelo nosso silêncio e susto.

Sei que pouco tempo antes de eu abandonar a casa onde vivi até aos vinte anos, os lençóis da cama onde vim ao mundo estavam ainda guardados no fundo do baú do sótão e cheiravam tão intensamente como se estivessem dentro de uma arca grande a abarrotar de tomilho, como aquelas que tínhamos no celeiro, cheias de trigo no começo do verão.

Por vezes o destino prega-nos partidas, e eu, desde pequeno, sempre me surpreendi com o meu. Não que me fosse adverso, mas por ser tão cheio de coisas que às vezes até me custa a acreditar que me tivessem acontecido.

Já em pequeno, com oito ou dez anos, as pessoas que moravam perto de mim traziam galinhas com gosma para eu lha tirar, ou então levavam-me até junto das vacas que estavam a parir para que o vitelo saísse sem complicações. Eu ia, mas nada fazia para que as galinhas se curassem ou os bichos nascessem mais depressa e sãos. Só se fosse do cheiro a tomilho que se punha no ar quando eu levantava as mãos sobre os animais, como as pessoas me ensinaram a fazer e a princípio me obrigavam; depois habituei-me. Comecei a gostar que me levassem a ver os animais doentes, e quando me pediam que eu lhes dissesse o que lhes deveriam dar a comer para que eles não tornassem a adoecer, eu dizia os nomes das primeiras ervas que me vinham à cabeça, muitas delas só as conhecia por ouvir a minha avó falar. Depois do cheiro a tomilho começar a desaparecer e de os bichos darem sinais de arribar à vida, traziam-me quase sempre de comer e de beber. De maneira que cada vez mais eu ia ganhando gosto à brincadeira.

Não fui eu quem quis começar a curar, nem sabia que era capaz. Como ainda hoje não sei. Foi a minha avó que espalhou a notícia de eu ter nascido a cheirar a tomilho, e de esse cheiro esquisito aparecer sempre em nossa casa quando alguma coisa que nos assustava acontecia.

Mas apesar da minha ocupação, tive sempre tempo para ir à escola e aprender a ler e a escrever o pouco que sei. Só faltei um dia, na véspera da minha avó morrer, era sexta-feira e eu fazia onze anos. Lembro-me bem desse dia, em que eu, tragicamente, acordei vestido com o fato preto e calçado. É um dos três dias em que eu quase que era capaz de contar o que aconteceu minuto a minuto. Os outros dois: o do meu casamento e o dia seguinte ao da morte da minha mãe.

Casei-me com vinte anos porque fiquei livre nas sortes e não tive que ir à tropa. A mulher com quem casei foi a primeira pessoa que eu curei. A mãe trouxe-ma até à porta da minha casa e chamou por mim, teve que esperar algumas horas até que o meu pai me convencesse a descer. Aquela que poucos meses depois iria ser minha mulher estava sentada no poial, a suar de febre e com as duas mãos agarradas à garganta. Tinha uns olhos enormes e raíados de sangue a rodearem aflitos sob o cabelo molhado que lhe caía na cara. O olhar de uma mulher aflita raramente nos engana. Sentí que tinha que fazer a única coisa que eu sabia: levantar as mãos sobre a cabeça dela, dar-lhe um chá e esperar que o cheiro a tomilho se pusesse à nossa volta. Pedi à minha mãe que fervesse cravinho e flor de laranjeira e lhe trouxesse um púcaro dessa tisana. Há coisas que um homem pressente sempre, e quando acabei de dizer para a minha mãe misturar no chá flor de laranjeira, percebi logo que a estava também ali a juntar à minha vida. O destino não deixou de me dar sinais e fazer acenos.

No dia do casamento a minha mulher viria a lembrar-me da sanguessuga que vomitara na tarde em que me conhecera, e eu, por brincadeira, pedi a toda a gente que nos púcaros de barro (só anos mais tarde viríamos a comprar copos de vidro) bebesse vinho em vez de água, pois não se sabia se haveria alguma sanguessuga nos poços! Foi a única vez que não senti premonição alguma sobre o que iria acontecer. O fim da boda foi um arraial de paulada entre os meus convidados e a família da minha mulher, e nem um prato ficou inteiro em cima da enorme mesa que pusemos no quintal, debaixo das duas tílias e dos excrementos dos pardais.

A minha mãe morreu no mesmo dia em que nasceu a minha filha, que lhe herdou o nome e o olhar toldado. Há coisas a que não se consegue fugir. Apagou-se de repente como se sumia a luz das candeias da casa da minha infância, quando o pavio se recolhia para dentro da gordura. E da mesma maneira também se pôs no ar aquele cheiro a tomilho. Despedi-me dela por mais uma premonição: nessa manhã, quando eu saía de casa, ouvi três corujas a cantarem em uníssono, empoleiradas numa asna do celeiro, que por esses anos ainda se enchia de grão-de-bico e gorgulho.

Um dia depois da morte da minha mãe, quando o ataúde descia à terra, um bando de andorinhas desceu sobre a campa e ali ficou durante algum tempo.

Sou um homem de oitenta e muitos anos. A vida vivi-a conforme ela foi querendo, nunca torci o caminho ao meu destino. Há coisas que não vale a pena fazer.

Agora apenas me resta a quietude. Esperar com paciência que chegue aquele cheiro a tomilho, e tão forte como o que se entranhou nos lençóis do baú do sótão. Para que outros iguais me sirvam de mortalha.

*A casa do fim, José Riço Direitinho*

## 5.6. Ficha para os alunos



GOVERNO DE  
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIA



Escola Secundária de Camilo Castelo Branco  
Ficha de Português - 8º - março '16

Nome: \_\_\_\_\_ N.º \_\_\_\_\_

Título do conto escolhido: \_\_\_\_\_

### *Antes de ler...*

Com base no título, tenta imaginar qual poderá ser a história do conto que vais ler.

---

---

---

---

### *Após a leitura...*

Preenche a seguinte tabela.

|   |  |
|---|--|
| Identifica o elemento fora do normal presente no conto.<br>Que significado tem para a história? |  |
| Indica dois elementos do conto de que tenhas gostado.   |  |
| Indica dois elementos do conto de que não tenhas gostado.                                       |  |

### *Outras leituras...*

*Casos do Beco das Sardinheiras*, Mário de Carvalho (I-LIT AVE CAR)

*Estórias Abensonhadas*, Mia Couto (C&N CON-NOV-EST COU)



## 5.7. Características do conto

### O CONTO

Considerado por A. Jolles (1972) uma **forma simples** (a par da saga, do mito, da lenda, etc.), [...] o **conto** esteve originalmente ligado a situações narrativas elementares: nelas, um narrador, na atmosfera quase mágica instaurada pela expressão “Era uma vez...”, suscitava num auditório fisicamente presente o interesse por ações relatadas num único ato de narração e que não raro tinham, para além dessa função lúdica, uma função moralizante [...]. Pode dizer-se que o conto literário herdou alguma coisa destas dominantes pragmáticas: exemplifique-se no que à mencionada função moralizante diz respeito com o título *Contos Exemplares* de Sophia de Mello Breyner Andresen [...].

Carlos Reis e Ana Cristina M. Lopes, *Dicionário de Narratologia*, “Conto”, Coimbra, Almedina, 2002, p. 79.

Para  
saber

### Estrutura da ação do conto

| INTRODUÇÃO  | DESENVOLVIMENTO  | CONCLUSÃO   |
|---|--|---|
| <b>Situação inicial:</b><br>apresentação da situação e/ou das personagens e/ou localização espaço-temporal da ação. | <b>Série de peripécias:</b><br>momento de avanço da ação, cujo equilíbrio foi perturbado por um acontecimento, competindo à(s) personagem(ens) agir e encontrar uma solução. | <b>Situação final:</b><br>resolução do conflito e/ou restabelecimento do equilíbrio inicial e/ou comentário da situação vivenciada. |

### Características

O conto pertence ao modo narrativo em prosa e apresenta as seguintes características:

- ✓ ação breve, curta – restringe-se a um episódio insólito, um caso humano interessante, uma experiência extraordinária, uma recordação memorável;
- ✓ narração linear da história – normalmente, as sequências narrativas seguem uma ordenação cronológica, linear;
- ✓ localização dos acontecimentos num espaço e num tempo concentrados – isto não significa, contudo, que não possa haver um tempo diegético alargado; simplesmente, neste caso, predomina o sumário (o narrador sumaria os acontecimentos) e a elipse (o narrador omite o que aconteceu em determinado período) temporal;
- ✓ número reduzido de personagens;
- ✓ as personagens tendem a inserir-se na categoria de personagem-tipo, uma vez que, não raro, representam um estatuto social, cultural, económico, profissional, etc., com as qualidades e os defeitos que lhe são próprios;
- ✓ a expectativa do desenlace é mantida até ao final da ação, cuja resolução nem sempre vai ao encontro do esperado, criando um efeito de surpresa, humorístico ou arrepiante.



## 5.8. Apresentação “Outras leituras...”



### Casos do Beco das Sardinheiras



### Casos do Beco das Sardinheiras

"O Beco das Sardinheiras é um beco como outro qualquer, encaixado na parte velha de Lisboa. Uns dizem que é de Alfama, outros que é já de Mouraria e sustentam as suas opiniões com sólidos argumentos topográficos, abonados pela dita de oispanorâmicos egrégios. Eu, por mim, não me pronuncio. Tenho ideia de que aí é mais Alfama, mas não ficaria muito escandalizado se me provassem que afinal é Mouraria. Creio que o nome lhe vem das sardinheiras que exibem um carmesim vistoso durante todo o ano, plantados num canteiro, que rompe logo à esquina, não longe da drogaria que já fica na Rua das Elétricas. A gente que habita o Beco é como a demais. Nem boa nem má. Tem sobre os outros lisboetas um apego ainda maior ao seu sítio e às suas coisas. Desde há muito tempo que não há memória que algum dos do beco tenha emigrado de livre vontade."

### Estórias abensonhadas



Ilustração de Joana Graça

### Estórias abensonhadas

"Depois de Terra Sonâmbula estas estórias fazem regressar o imaginário moçambicano pela mão de Mia Couto. Se o romance deste autor moçambicano nos transportou para o universo trágico da guerra, estas breves histórias são flagrantemente do renascer do país, depois da assinatura do Acordo de Paz. Reúnem-se aqui contos alguns já publicados em jornal, em que se inscreve o mesmo estilo e a mesma capacidade de sonhar já consagrados em anteriores obras (Vozes Aneladas, Crônicas). Cada Homem é uma Raça, Terra Sonâmbula). Os contos já publicados foram, no entanto, revistos e alterados para publicação em livro. Em todas as estórias se reconhece o trabalho profundamente pessoal de recriação da linguagem, o aproveitamento literário da fala popular moçambicana e o pleno exercício da poesia."

## 6. UD «UN SEÑOR MUY VIEJO CON ALAS ENORMES»

### 6.1. Planificação

Lengua Castellana y Literatura - 2º B

Instituto Español Giner de los Ríos

Profesora Tânia Santos

Tema: Textos narrativos  
«Un señor muy viejo con unas alas enormes», Gabriel García Márquez

|               |              |
|---------------|--------------|
| Planificación |              |
| 5 de abril    | clase de 55' |

| Tiempo | Descripción de las actividades   | Materiales                       | Evaluación             |
|--------|--|----------------------------------|------------------------|
| 3'     | - ejercicio de prelectura - anticipar sentidos del texto   |                                  |                        |
| 10'    | - lectura en voz alta del cuento (primera parte)   |                                  |                        |
| 3'     | - diálogo orientado - predecir sentidos del texto  |                                  |                        |
| 10'    | - lectura en voz alta del cuento (segunda parte)   |                                  |                        |
| 10'    | - ejercicio de poslectura (rellenar la tabla)  | - cuento<br>- ficha<br>- pizarra | - evaluación formativa |
| 15'    | - corrección de la tabla (los elementos insólitos)<br>- análisis de las respuestas personales de la tabla<br>- diálogo orientado - interpretación del cuento |                                  |                        |
| 4'     | - atribución de un título al cuento  |                                  |                        |



## 6.2. Conto «Un señor muy viejo con alas enormes»

Instituto Español Giner de los Ríos  
Lengua y Literatura - 2ºB - febrero '16

*Antes de leer...*

Imagina que estás en casa y, de repente, aparece un ser raro. ¿Cómo reaccionarías?

*Lectura*

Lee el siguiente cuento, de Gabriel García Márquez.

- “
- Al tercer día de lluvia habían matado tantos cangrejos dentro de la casa, que Pelayo tuvo que atravesar su patio anegado para tirarlos en el mar, pues el niño recién nacido había pasado la noche con calenturas y se pensaba que era a causa de la pestilencia. El mundo estaba triste desde el martes. El cielo y el mar eran una misma cosa de ceniza, y las arenas de la playa, que en marzo fulguraban como polvo de lumbre, se habían convertido en un caldo de lodo y mariscos podridos. La luz era tan mansa al mediodía, que cuando Pelayo regresaba a la casa después de haber tirado los cangrejos, le costó trabajo ver qué era lo que se movía y se quejaba en el fondo del patio. Tuvo que acercarse mucho para descubrir que era un hombre viejo, que estaba tumbado boca abajo en el lodazal, y a pesar de sus grandes esfuerzos no podía levantarse, porque se lo impedían sus enormes alas.
- Asustado por aquella pesadilla, Pelayo corrió en busca de Elisenda, su mujer, que estaba poniéndole compresas al niño enfermo, y la llevó hasta el fondo del patio. Ambos observaron el cuerpo caído con un callado estupor. Estaba vestido como un trapero. Le quedaban apenas unas hilachas descoloridas en el cráneo pelado y muy pocos dientes en la boca, y su lastimosa condición de bisabuelo ensopado lo había desprovisto de toda grandeza. Sus alas de gallinazo grande, sucias y medio desplumadas, estaban encalladas para siempre en el lodazal. Tanto lo observaron, y con tanta atención, que Pelayo y Elisenda se sobrepusieron muy pronto del asombro y acabaron por encontrarlo familiar. Entonces se atrevieron a hablarle, y él les contestó en un dialecto incomprensible pero con una buena voz de navegante. Fue así como pasaron por alto el inconveniente de las alas, y concluyeron con muy buen juicio que era un náufrago solitario de alguna nave extranjera abatida por el temporal. Sin embargo, llamaron para que lo viera a una vecina que sabía todas las cosas de la vida y la muerte, y a ella le bastó con una mirada para sacarlos del error.
- Es un ángel — les dijo —. Seguro que venía por el niño, pero el pobre está tan viejo que lo ha tumbado la lluvia.
- Al día siguiente todo el mundo sabía que en casa de Pelayo tenían cautivo un ángel de carne y hueso. Contra el criterio de la vecina sabia, para quien los ángeles de estos tiempos eran sobrevivientes fugitivos de una conspiración celestial, no habían tenido corazón para matarlo a palos. Pelayo estuvo vigilándolo toda la tarde desde la cocina, armado con su garrote de alguacil, y antes de acostarse lo sacó a rastras del lodazal y lo encerró con las gallinas en el gallinero alambrado. A media noche, cuando terminó la lluvia, Pelayo y Elisenda seguían matando cangrejos. Poco después el niño despertó sin fiebre y con deseos de comer. Entonces se sintieron magnánimos y decidieron poner al ángel en una balsa con agua dulce y provisiones para tres días, y abandonarlo a su suerte en altamar. Pero cuando salieron al patio con las primeras luces, encontraron a todo el vecindario frente al gallinero, retozando con el ángel sin la menor devoción y echándole cosas de comer por los huecos de las alambradas, como si no fuera una criatura sobrenatural sino un animal de circo.
- El padre Gonzaga llegó antes de las siete alarmado por la desproporción de la noticia. (...) Asomado a las alambradas repasó en un instante su catecismo, y todavía pidió que le

40 abrieran la puerta para examinar de cerca a aquel varón de lástima que más bien parecía una enorme gallina decrepita entre las gallinas absortas. Estaba echado en un rincón, sacándose al sol las alas extendidas, entre las cáscaras de frutas y las sobras de desayunos que le habían tirado los madrugadores. Ajeno a las impertinencias del mundo, apenas si levantó sus ojos de anticuario y murmuró algo en su dialecto cuando el padre Gonzaga entró en el gallinero y le dio  
45 los buenos días en latín. El párroco tuvo la primera sospecha de su impostura al comprobar que no entendía la lengua de Dios ni sabía saludar a sus ministros. Luego observó que visto de cerca resultaba demasiado humano: tenía un insoportable olor de intemperie, el revés de las alas sembrado de algas parasitarias y las plumas mayores maltratadas por vientos terrestres, y nada de su naturaleza miserable estaba de acuerdo con la egregia dignidad de los ángeles. Entonces abandonó el gallinero, y con un breve sermón previno a los curiosos contra los riesgos de la ingenuidad. Les recordó que el demonio tenía la mala costumbre de recurrir a artificios de carnaval para confundir a los incautos. Argumentó que si las alas no eran el elemento esencial para determinar las diferencias entre un gavián y un aeroplano, mucho menos podían serlo para reconocer a los ángeles. Sin embargo, prometió escribir una carta a su obispo, para que éste  
50 escribiera otra a su primado y para que éste escribiera otra al Sumo Pontífice, de modo que el veredicto final viniera de los tribunales más altos.

Su prudencia cayó en corazones estériles. La noticia del ángel cautivo se divulgó con tanta rapidez, que al cabo de pocas horas había en el patio un alboroto de mercado, y tuvieron que llevar la tropa con bayonetas para espantar el tumulto que ya estaba a punto de tumbar la casa. Elisenda, con el espinazo torcido de tanto barrer basura de feria, tuvo entonces la buena  
60 idea de tapiar el patio y cobrar cinco centavos por la entrada para ver al ángel.

(...) En medio de aquel desorden de naufragio que hacía temblar la tierra, Pelayo y Elisenda estaban felices de cansancio, porque en menos de una semana atiborraron de plata los dormitorios, y todavía la fila de peregrinos que esperaban turno para entrar llegaba hasta el otro  
65 lado del horizonte.

El ángel era el único que no participaba de su propio acontecimiento. El tiempo se le iba en buscar acomodo en su nido prestado, aturdido por el calor de infierno de las lámparas de aceite y las velas de sacrificio que le arrimaban a las alambradas. Al principio trataron de que  
70 comiera cristales de alcanfor, que, de acuerdo con la sabiduría de la vecina sabia, era el alimento específico de los ángeles. Pero él los despreciaba, como despreció sin probarlos los almuerzos papales que le llevaban los penitentes, y nunca se supo si fue por ángel o por viejo que terminó comiendo nada más que papillas de berenjena. (...)

Sucedió que por esos días, entre muchas otras atracciones de las ferias errantes del Caribe, llevaron al pueblo el espectáculo triste de la mujer que se había convertido en araña por  
75 desobedecer a sus padres. La entrada para verla no sólo costaba menos que la entrada para ver al ángel, sino que permitían hacerle toda clase de preguntas sobre su absurda condición, y examinarla al derecho y al revés, de modo que nadie pusiera en duda la verdad del horror. Era una tarántula espantosa del tamaño de un carnero y con la cabeza de una doncella triste. Pero lo más desgarrador no era su figura de disparate, sino la sincera aflicción con que contaba los  
80 pormenores de su desgracia: siendo casi una niña se había escapado de la casa de sus padres para ir a un baile, y cuando regresaba por el bosque después de haber bailado toda la noche sin permiso, un trueno pavoroso abrió el cielo en dos mitades, y por aquella grieta salió el relámpago de azufre que la convirtió en araña. Su único alimento eran las bolitas de carne  
85 molida que las almas caritativas quisieran echarle en la boca. Semejante espectáculo, cargado de tanta verdad humana y de tan temible escarmiento, tenía que derrotar sin proponérselo al de un ángel despectivo que apenas si se dignaba mirar a los mortales. Además, los escasos milagros que se le atribuían al ángel revelaban un cierto desorden mental, como el del ciego que no recobró la visión pero le salieron tres dientes nuevos, y el del paralítico que no pudo andar pero estuvo a punto de ganarse la lotería, y el del leproso a quien le nacieron girasoles en las  
90

heridas. Aquellos milagros de consolación que más bien parecían entretenimientos de burla, habían quebrantado ya la reputación del ángel cuando la mujer convertida en araña terminó de aniquilarla. Fue así como el padre Gonzaga se curó para siempre del insomnio, y el patio de Pelayo volvió a quedar tan solitario como en los tiempos en que llovió tres días y los cangrejos caminaban por los dormitorios.

Los dueños de la casa no tuvieron nada que lamentar. Con el dinero recaudado construyeron una mansión de dos plantas, con balcones y jardines, y con sardineles muy altos para que no se metieran los cangrejos del invierno, y con barras de hierro en las ventanas para que no se metieran los ángeles. Pelayo estableció además un criadero de conejos muy cerca del pueblo y renunció para siempre a su mal empleo de alguacil, y Elisenda se compró unas zapatillas satinadas de tacones altos y muchos vestidos de seda tornasol, de los que usaban las señoras más codiciadas en los domingos de aquellos tiempos. El gallinero fue lo único que no mereció atención. Si alguna vez lo lavaron con creolina y quemaron las lágrimas de mirra en su interior, no fue por hacerle honor al ángel, sino por conjurar la pestilencia de muladar que ya andaba como un fantasma por todas partes y estaba volviendo vieja la casa nueva. (...)

Cuando el niño fue a la escuela, hacía mucho tiempo que el sol y la lluvia habían desbaratado el gallinero. El ángel andaba arrastrándose por acá y por allá como un moribundo sin dueño. Lo sacaban a escobazos de un dormitorio y un momento después lo encontraban en la cocina. Parecía estar en tantos lugares al mismo tiempo, que llegaron a pensar que se desdoblaba, que se repetía a sí mismo por toda la casa, y la exasperada Elisenda gritaba fuera de quicio que era una desgracia vivir en aquel infierno lleno de ángeles. Apenas si podía comer, sus ojos de anticuario se le habían vuelto tan turbios que andaba tropezando con los horcones, y ya no le quedaban sino las cánulas peladas de las últimas plumas. Pelayo le echó encima una manta y le hizo la caridad de dejarlo dormir en el cobertizo, y sólo entonces advirtieron que pasaba la noche con calenturas delirantes en trabalenguas de noruego viejo. Fue esa una de las pocas veces en que se alarmaron, porque pensaban que se iba a morir, y ni siquiera la vecina sabia había podido decirles qué se hacía con los ángeles muertos.

Sin embargo, no sólo sobrevivió a su peor invierno, sino que pareció mejor con los primeros soles. Se quedó inmóvil muchos días en el rincón más apartado del patio, donde nadie lo viera, y a principios de diciembre empezaron a nacerle en las alas unas plumas grandes y duras, plumas de pajarraco viejo, que más bien parecían un nuevo percal de la decrepitud. Pero él debía conocer la razón de esos cambios, porque se cuidaba muy bien de que nadie los notara, y de que nadie oyera las canciones de navegantes que a veces cantaba bajo las estrellas. Una mañana, Elisenda estaba cortando rebanadas de cebolla para el almuerzo, cuando un viento que parecía de alta mar se metió en la cocina. Entonces se asomó por la ventana, y sorprendió al ángel en las primeras tentativas del vuelo. Eran tan torpes, que abrió con las uñas un surco de arado en las hortalizas y estuvo a punto de desbaratar el cobertizo con aquellos aleteos indignos que resbalaban en la luz y no encontraban asidero en el aire. Pero logró ganar altura. Elisenda exhaló un suspiro de descanso, por ella y por él, cuando lo vio pasar por encima de las últimas casas, sustentándose de cualquier modo con un azaroso aleteo de buitre senil. Siguió viéndolo hasta cuando acabó de cortar la cebolla, y siguió viéndolo hasta cuando ya no era posible que lo pudiera ver, porque entonces ya no era un estorbo en su vida, sino un punto imaginario en el horizonte del mar.

*La increíble y triste historia de la Cándida Eréndira y de su abuela desalmada, Gabriel García Márquez*

## 6.3. Ficha para os alunos

Instituto Español Giner de los Ríos  
Lengua y Literatura - 2ºB - febrero '16

Nombre: \_\_\_\_\_ N.º \_\_\_\_\_

1. Una vez leído el texto, rellena la siguiente tabla.

|  |  |
|--|--|
| ¿Qué elementos<br>insólitos identificas en<br>el cuento? |  |
| ¿Qué te ha gustado más<br>en el cuento?                  |  |
| ¿Qué te ha gustado<br>menos en el cuento?                |  |

2. ¿Qué título darías al cuento?

\_\_\_\_\_

## 7. UD “¿QUÉ CUENTO QUIERES LEER?”

### 7.1. Planificação

**Lengua Castellana y Literatura - 2º B**  
**Instituto Español Giner de los Ríos**  
**Profesora Tânia Santos**  
  
**Tema: Textos narrativos**  
**«La ascensión de João Golpe-Seguro», Mia Couto**  
**«El hijo de la muerte», Mia Couto**

| Planificación |              |
|---------------|--------------|
| 27 de abril   | clase de 55' |

| Tiempo | Descripción de las actividades                            | Materiales   | Evaluación             |
|--------|---|--|------------------------|
| 5'     | - explicación de las actividades previstas para la clase  |  |                        |
| 5'     | - ejercicio de prelectura - anticipar sentidos del texto  |  |                        |
| 10'    | - lectura de los cuentos en silencio                      | - cuentos «La ascensión de João Golpe-Seguro» y «El hijo de la muerte» | - evaluación formativa |
| 10'    | - ejercicio de poslectura (rellenar la tabla) - en grupos | - ficha  |                        |
| 20'    | - corrección de la tabla (los elementos insólitos)        | - pizarra  |                        |
|        | - análisis de las respuestas personales de la tabla       |  |                        |
|        | - diálogo orientado - interpretación de los cuentos       |  |                        |
| 5'     | - indicación a los alumnos de sugerencia de lectura       |  |                        |

## 7.2. Conto «El hijo de la muerte»

Instituto Español Giner de los Ríos  
Lengua y Literatura - 2ºB

### «El hijo de la muerte»

(En el campo de refugiados)

La mujer estaba muerta, en puro y total fallecimiento. Su vientre hinchado se recortaba en el azul total. El cadáver, adelantado, no tenía salvación. A su alrededor zumbaban las moscas, devotas plañideras.

5 De aquel cuerpo sólo se esperaba un último pudor: que se cubriese, por deferencia a la vida. Que invitara al polvo, invocase a la noche, que hiciera lo que quisiera, pero que evitase la mirada de los vivos. Porque, en aquel lugar, ya no había fuerzas para enterrar a nadie. Que se extinguiesen los difuntos por cuenta propia. Los demás, los únicos residentes, estaban demasiado ocupados en sobrevivir.

10 Refugiados, seguían allí, sin hacerle favores a la muerte. ¿Por qué no cedían, prometidos como estaban con la ausencia? ¿Sería un recuerdo de la esperanza, saudade de un tiempo pasado?

Tal vez por eso, desviaban la vista de la difunta. Los refugiados se dosificaban en sus aplicaciones de tristeza. Estar vivos era su protegido secreto. Si hubieran estado en el territorio de la vida hubieran cumplido la tradición: llevar la embarazada a la tumba y, antes de sepultarla, abrirla el vientre. Aunque solo fuera para conocer con certeza el sexo del feto. Pero ahora no, todos se hacían nadie.

15 Y así, la muerta se obstinaba en su soledad. Parecía un tema apenas merecedor de olvidos, cuando del cuerpo comenzó a emerger una levisima respiración. Diríase que las costillas regresaban a su imperceptible danza. ¿Qué sería?

– Es la hinchazón de los gases, la digestión de los muertos.

Los presentes se aproximaron, atraídos por el resplandor de aquella piel lustrosa. Observaban, picoteaban con los ojos. Fue entonces cuando, por entre los muslos de la difunta, se vio el deshojar de un pequeño cuerpo.

25 Los ojos se dilataban de espanto en espanto. La cosa carnosa progresaba, crecía desmesuradamente, como un paquete que se abriera de vientre para fuera. La muerta estaba, al parecer, en labores de parto. La vida, en su cuerpo, hacía horas extraordinarias.

Nadie se movió, ninguna mano descendió. Si la criatura hubiera sido hija de la vida todas las mujeres se llamarían tías, incontables serían los pechos para amamantarla. Pero aquel niño nació de la desembocadura hacia el manantial, en una invertida y agorera operación.

30 De nada le sirvió al recién nacido declarar un llanto, un puchero que invitaba a la compasión. Los presentes daban ya la espalda a lo sucedido y se alejaban con pasos arrastrados. Parecía que sus pies pertenecían anticipadamente al suelo, en un recíproco afecto.

35 Fue entonces cuando Tazarina se separó de la multitud. Tenía un aire de faltarse a sí misma. Era conocida por ser cabiztonta, esquizofrénica, llena de heridas y tan delgada que, incluso sin ropa, su desnudez no se notaba. Jamás se le oyó una palabra, ni una sola vocalita. Le faltaba el pelo, solo le quedaban dos magras trenzas caídas sobre la cabeza. Tazarina estaba siempre temblando, ni siquiera fijaba sus manos. Se balanceaba hacia los lados, y parecía tener más rodillas que piernas, un número impar e infinito de tobillos.

40 Su única ocupación era coger cigarras. Junto a las acacias, llamaba a los bichos imitando su canto. Los agarraba con sus dedos temblorosos, les hacía un orificio entre las alas y les pasaba un hilo. Luego se los ataba en las orejas y le servían de pendientes vivos y sonoros.

45 Las cigarras, según decían, eran las que le habían comido el pelo.

Y fue esta extenuada, lastimadísima mujer la que se llegó hasta el bebé y se ocupó de él. Levantó al huerfanito por un brazo, alzándolo sobre su cabeza. En su torpeza debía de lastimar al pequeño. Aun así, a pesar de la incomodidad, el niño dejó de llorar. Y cuando Tazarina le ofreció su regazo, el niño buscó su seno sin contenido. A medida que le daba de mamar, Tazarina se iba perfilando cada vez más segura, capaz de ejercer ternura. Su cuerpo  
50 ensayaba incluso la gracia de ser mujer.

Fue entonces: los refugiados asistieron a algo a lo que no daban crédito. Pues la pobre mujer comenzó a cantar. Ya no se servía de ronquidos. Despachaba por el contrario dulces arrullos. Su cuerpo se fue llenando, sus senos tomaron volumen, sus ojos se maternizaban, sus  
55 cabellos se completaban, aptos para peines y peinados.

El niño se sació y acostó en el regazo de Tazarina su primera sonrisa. Desde lejos, alguien arrojó un trapo que Tazarina recogió y usó para cubrir a la criatura.

Después, se retiró con sereno caminar, altiva como si hubiese una carretera y el destino fuera de su exclusiva propiedad. Pasado un momento, Tazarina se giró para encarar a la multitud. Nunca se vio, dicen, madre con tal compostura. Su rostro atraía toda la luz. A cada  
60 lado, pendía el refulgir del oro. Las cigarras, sus antiguos zarcillos, se habían convertido en metal, con destellos sonoros.

Vuelven a cuadrar así las cuentas de la humanidad habitable. Pues cada niño nacido hace nacer a una madre de una respectiva mujer. Así, cada nuevo ser triplica el número de los  
65 vivos. Un hijo, en el fondo, es quien da a luz a la madre.

*Cronicando, Mia Couto (traducción: Bego Montorio)*

## 7.3. Conto «La ascensión de João Golpe-Seguro»

Instituto Español Giner de los Ríos  
Lengua y Literatura - 2ºB

### «La ascensión de João Golpe-Seguro»

João, Golpe-Seguro. Así consta: su obsesión era la ciudad. Quería ir allí, capturar aquellas visiones. Quería confirmar los relatos, esos que viajan por distantes polvaredas. ¿Se parece al perfume de la flor, finalmente, el olor del fruto?

5 Sobre todo, él quería ver los edificios. Contemplar los cimientos escalando altura, plantas y sobreplantas, en un apisonamiento de pisos. Allí en su tierra, por el contrario, todo era terrideo, vecino de la arena. Golpe-Seguro apostaba: si había entresuelo, tendría que haber entrecielo.

10 Así pues, cierta mañana, el mozo partió, fijese que se fue. Todos lo sabían: iba a satisfacer sus visiones. João estaba harto de sí mismo, con cara de ningún amigo, de tanto como le apetecía el mundo. Cumplió, pues, el sueño de su deseado viaje.

Volvió, días después. Y ya no se ejecutó más, fuera para lo que fuese. Se quedaba viviendo muy despacio, sentado, en artes de devaneo. ¿Qué hacía? Contemplaba las alturas, enamoraba el cielo y sus alrededores. Se marchó en su sueño, pero regresó soñoliento.

– Mi hijo tiene la enfermedad de estar.

15 La madre sacudía una tristeza. El pobre, pensaba ella. La diferencia entre el hombre y la mujer es que, en el primero, la enfermedad es siempre exagerada. Pero la anciana creía entender: su niño nunca había experimentado el escalón, no había saboreado ninguna ascensión. Una duda, a veces, la estremecía: ¿sería que quería despegar de allí, ermigrante? Nunca le planteó la pregunta. Las mujeres no fueron hechas para preguntar. Por mucho que le extrañase, ella se nublaba, sumida en el paréntesis de los hombros.

20 El tiempo fue recorriendo los días. Y Golpe-Seguro seguía igual. Entre tanto, la madre fue tranquilizándose: este niño no tiene vocación de calle. No es de los que arriesgan la vida en una maleta. Y se sosegaba. El hijo se mantenía prisionero del mismo suelo en el que ella se tendía.

25 Más adelante llegó a concluir: en el fondo, João no se había ausentado tanto. Sólo esperaba que parara la lluvia. En cuanto el cielo se azuló, se levantó. Fue a la caja de las herramientas y retiró martillo, sierra y clavos. Era todo herencia de su padre, maestro carpintero. Le llamaban El Carpintao. Murió, sin que se supiera qué enfermedad lo suspendió en el siempre. Parece que se le agotó el juicio, exhausto de pisar los dos lados de la verdad.

30 Así pues, Golpe-Seguro hizo aquel día honra a su herencia. Comenzó la construcción de una escalera. Al principio se creía que por distracción. No tenía mano para grandes obras. Siguieron días de madera y destreza, y la escalera crecía ya hasta asentarse en la copa de una mafurreira<sup>1</sup>. Parecía que el acto satisfacía ya el deseo. Puro engaño. Pues João, subiendo por impulsos, añadía cada vez más escalones. En la suprasecuencia, día sobre día, la escalera subió tanto que ya nadie veía dónde se apoyaba, allá en la cima.

35 Y Golpe-Seguro siempre sobre la escalera, cumbreando. Los demás se burlaban: que emplease el mozo el tiempo en sudores más provechosos. Y se admiraban: ¿a aquella altura, no se arriesgaba al vértigo de los despeñascos? Seguro que se caía, deshaciéndose en tierras ajenas.

40 – ¿Y qué haces ahí arriba?

Golpe-Seguro resumía una sonrisa. No había más respuesta. Se decía de él que, allá en el último escalón, se asomaba, contemplando los más lejanos lugares. Otros escogían el método de la risa, escapando de la obligación de entender. ¡Ya se cansará!

<sup>1</sup> Mafurreira: árbol de Mozambique.



Se habían deshojado ya muchas tablas mientras esperaban que João se cansara. Pero  
45 él no se desalentaba. Y, cada día, añadía unos cuantos escalones más. Lo extraño era la  
siguiente añadidura: ya no se llevaba maderas hacia la cumbre. Solo subía herramientas,  
escalando las mañanas. ¿De dónde venían los materiales posteriores?

La multitud se reunía para verlo subir, risas cerrando aquella visión que ascendía al  
cielo. Hasta que ya no se distinguía, entre nubes y neblinas. Cada vez bajaba menos. De  
50 cuando en cuando regresaba al suelo, pero era solo para llenarse los bolsillos de arena.  
Después, volvía a subir. En la aldea la murmuración reunía las bocas. Y cada vez que Golpe-  
Seguro bajaba, la multitud era mayor. Comenzaron a ver entonces que, prendidos de sus  
ropas, traía bocados de nubes, el algodón del cielo.

Al día siguiente, el joven despertó y, como hacía siempre, salió de casa para recorrer la  
55 mañana con sus ojos soñadores. Cuando se preparaba a subir vio que la caja no estaba. No se  
perturbó. Se encaminó hacia arriba, cantando con la habilidad de un ave. Volvió por la noche,  
trayendo una bolsa bordada, de unos colores y un paño jamás vistos. La anciana desconfió de  
la bolsa y escudriñó el interior: relucían allí nuevas herramientas. ¿De dónde había traído  
semejantes objetos? Fueron tantas las preguntas que la anciana se aleló, aquejada por la  
60 enfermedad. Los aldeanos pensaron que se trataba de un estigma de familia, maldición de los  
antepasados. La anciana dejó pronto de ser tema de conversación. A los demás les importaba  
poco saber. En cada regreso, lo que sobraban eran encargos: tráeme una radio. Tráemela João,  
por el alma de tu padre, por la salud de tu madre.

Sin embargo, lo único que João traía eran nubes, los brazos llenos de nubes en rama.  
65 Fue llenando con ellas su casa, donde la madre sufría los dolores del desnacer. Atisbando por  
la ventanita, parecía que allí se contemplaba el planeta. La madre, poco a poco, fue sintiendo  
la levedad de la infancia. Cierta noche, agarró por el brazo al hijo y malbució:

— Dime hijo: ¿allí arriba es más hermoso que aquí?

Él sonrió torpemente, pues había perdido las palabras. Y con sus dedos, más  
70 acostumbrados a acariciar maderas, cerró los cansados ojos de su madre. Dicen que esa noche,  
en el único sitio donde llovió fue dentro de la casa de João Golpe-Seguro.

*Cronicando, Mia Couto (traducción: Bego Montorio)*

## 7.4. Ficha para os alunos

Instituto Español Giner de los Ríos  
Lengua y Literatura - 2ºB

Nombre: \_\_\_\_\_ N.º \_\_\_\_\_

Título del cuento elegido: \_\_\_\_\_

### *Antes de leer...*

Basándote en el título, intenta imaginar cuál podrá ser la historia del cuento que vas a leer.

---

---

---

---

### *Después de leer...*

Rellena la siguiente tabla.

|   |  |
|---|--|
| Identifica el elemento insólito presente en el cuento. ¿Qué significado tiene para la historia? |  |
| Indica dos elementos del cuento que te hayan gustado.   |  |
| Indica dos elementos del cuento que no te hayan gustado.  |  |

### *Otras lecturas...*

*Merlín y familia*, Álvaro Cunqueiro (860-3 CUN mer)